

La innovación de las prácticas de tutoría en secundaria

Luis Felipe Gómez y Alberto Minakata

La Reforma de la Educación Secundaria (RES) pretende el mejoramiento de la calidad del trabajo y de las condiciones de la escuela secundaria, a fin de asegurar la permanencia y el aprendizaje de los alumnos. Para ello, propone consolidar a estas escuelas como comunidades de aprendizaje, lo que, entre otros aspectos, incluye que los docentes compartan información sobre las características de los grupos, los alumnos y los retos que les plantea cada asignatura. Contar con esta información permitirá orientar a los alumnos en su desarrollo personal y social.

Para ayudar a los alumnos a desarrollarse en lo personal y en lo social, a partir del ciclo escolar 2006–2007 se incluyó en todas las escuelas secundarias del país el espacio curricular denominado Orientación y tutoría. Este espacio es de carácter preventivo, es decir, permite que la escuela realice acciones oportunas para fomentar el desarrollo pleno de las potencialidades y aspiraciones personales de los alumnos. Se enfatizan la inserción en la dinámica escolar, el desempeño académico, las formas de relación, el diseño de un plan de vida y la interlocución sobre aspectos de interés para los adolescentes.

Los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006b) señalan un conjunto de condiciones institucionales y procedimientos de gestión y de evaluación de la función tutorial, que permitirían la operación de este espacio, así como de su retroalimentación, para corregir y fortalecer las acciones implementadas.

En muchas ocasiones, las reformas se quedan en documentos o en procesos de implementación incompletos, al no ser comprendidas por quienes las deben poner en práctica, porque no se tienen las competencias necesarias para operarlas o las condiciones de las instituciones no lo permiten. Por ello, se planteó este proyecto de investigación, que tiene como objetivo describir y analizar las prácticas de tutoría delineadas en la RES y evaluar su impacto a través de la percepción de los actores involucrados en el proceso, con el fin de proponer e implementar adecuaciones tendientes a mejorar su pertinencia y eficacia.

Este trabajo incluye un diagnóstico, el proceso de intervención y un modelo para la innovación de la práctica. En el diagnóstico se presenta la descripción y análisis de las tutorías, y la evaluación de su impacto a través de la percepción de los actores educativos involucrados. También se da cuenta del proceso de intervención colaborativa para producir innovaciones en las prácticas de tutoría y mejorar su eficacia. Se concluye con un modelo para la innovación colaborativa de este tipo de práctica educativa.

Método

Dado el objetivo de describir y analizar las prácticas de tutoría que la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) implementó en los grupos de primer grado en las secundarias de este estado, y de utilizar esa información para innovar estas prácticas en cuatro escuelas, se utilizó un método de investigación cualitativo, debido a que interesaba tener una visión profunda de las acciones, la perspectiva y la opinión de los actores involucrados en el proceso, así como información directa de lo que hacían los tutores en el aula.

El proyecto incluyó la recolección de información de distintos tipos, como datos observacionales y otros provenientes de entrevistas, para conocer las perspectivas de los participantes. La perspectiva de los actores es de interés a partir de la premisa de que la conceptualización, explicación y evaluación de los hechos y eventos educativos se construyen socialmente; por ello, se deben interpretar a partir de lo que significan para los participantes (Shulman, 1989). Por otra parte, los datos observacionales permiten describir con

precisión las acciones de los tutores en el aula y, con ambos conjuntos de datos, se logra una descripción más precisa del fenómeno en estudio.

Se eligieron cuatro escuelas secundarias en la zona metropolitana de Guadalajara: dos técnicas y dos generales; dos ubicadas en zonas marginadas de la ciudad y otras dos en zonas de clase media. En cada escuela se eligieron tres grupos para realizar las observaciones. La elección de la muestra fue de manera no probabilística, por lo que se seleccionaron las escuelas que cumplieran con los siguientes criterios: igual número de secundarias generales y técnicas; que hubieran implementado el programa de tutorías los cinco meses anteriores; que tuvieran al menos tres grupos de primer grado; que el nivel económico y educativo de los alumnos estuviera cercano al promedio estatal, y que en infraestructura y equipamiento estuvieran dentro del promedio estatal. En estas mismas escuelas se puso a prueba una manera colaborativa de innovar la práctica de la tutoría.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en dos etapas. En la primera, se recabó información para la elaboración de un diagnóstico sobre el estado de la tutoría en las secundarias participantes; en la segunda, se documentó un proceso de intervención para la innovación de la práctica de los tutores de las cuatro secundarias.

Fase diagnóstica

El trabajo de campo para la elaboración del diagnóstico incluyó la recolección de datos a través de observación no participante y entrevistas a profundidad con los diversos actores educativos involucrados. Estos datos se recabaron de febrero a junio de 2007. Los datos constituyen 180 documentos que posteriormente fueron analizados (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Documentos producidos durante la fase diagnóstica

Documentos		Número	Total
Registro de observaciones		103	103
Trascripción de entrevistas con	Directores	4	77
	Tutores	12	
	Profesores no tutores	17	
	Alumnos (grupales, 469 alumnos)	12	
	Padres de familia	32	
Total de documentos			180

Fase de intervención

La segunda fase fue llevada a cabo durante el periodo comprendido entre octubre de 2007 y junio de 2008. Consistió en una intervención colaborativa para la mejora —que fue documentada—, así como en la observación y videograbación de sesiones de tutoría, para identificar los cambios en este tipo de práctica educativa.

En esta fase se documentaron las actividades de intervención mediante un registro cuidadoso de lo ocurrido en cada una de ellas. Se filmaron y transcribieron 42 sesiones de clase, cuatro por tutor en cada escuela, excepto dos que solo pudieron ser filmados en dos ocasiones. También se hicieron entrevistas a 11 tutores, a cuatro grupos, que suman un total de 422 alumnos, a cuatro directores y a 22 profesores no tutores.

Para analizar el proceso y los resultados de la intervención, el *corpus* de datos quedó conformado por los documentos que se muestran en el cuadro 2.

Cuadro 2. Documentos producidos durante la fase de intervención

Documentos		Número
Filmación y transcripción de sesiones de clase		42
Transcripción de entrevistas con	Directores	4
	Tutores	11
	Profesores no tutores	22
	Alumnos, 422 (grupales)	11
Total de documentos		90

Los datos fueron analizados de manera cualitativa mediante procesos de categorización e inducción, para utilizarlos como evidencia de un conjunto de afirmaciones que dieran respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Análisis de los datos

El análisis de los datos observacionales se llevó a cabo mediante el programa QSR N6, que permite codificarlos de manera más eficiente que si se hiciera en forma manual. Después de una revisión cuidadosa de los registros ampliados, la información fue codificada utilizando categorías analíticas obtenidas inductivamente y otras provenientes del marco que plantea la SEP para las tutorías.

A un tiempo con la codificación de los datos, se buscaron regularidades y patrones que organizaran y dieran sentido a la información. Cuando resultó pertinente, los datos fueron cuantificados, luego se organizaron en cuadros y en matrices, y a partir de ellas se identificaron temas y proposiciones para cuyo sustento fue necesario regresar a los registros codificados y, así, precisar la información.

Los ejes del análisis de los datos observacionales fueron: el tiempo; la estructura, los objetivos y los contenidos de las sesiones; la conducción y los recursos utilizados; la comunicación y el ambiente afectivo.

En las entrevistas se identificó y codificó la información referente a la percepción del impacto, a los procesos de gestión de la tutoría y de gestión del conocimiento, así como a las áreas susceptibles de mejora. La información se organizó en tablas y matrices, a partir de las cuales se elaboraron proposiciones sustentadas con aquellos datos que pudieran servir como evidencias.

Procedimiento general

Antes del diagnóstico

Para la elaboración del diagnóstico, como paso previo a la investigación, se hizo una síntesis de la parte conceptual de los lineamientos de la SEP para la asignatura de Orientación y tutoría, donde se destacaron sus fundamentos, metas, guías de acción e indicadores de avance.

En seguida, durante el periodo de febrero a junio de 2007, se elaboraron cuatro estudios de caso con las escuelas que se señalaron en la muestra. Para alcanzar el objetivo planteado, fue necesario obtener información a través de la observación no participante (Marshall y Rossman, 1995) y la entrevista a profundidad con diversos actores (Taylor y Bodgan, 1996; Seidman, 1998). El trabajo de campo consistió en hacer observaciones y entrevistas con los actores educativos involucrados en el proceso. Esta fase duró poco más de cuatro meses. La información sirvió para describir las tutorías, así como para dar cuenta de la gestión y la visión que sobre ella tenían los implicados en el proceso.

Una vez recolectados los datos, se procedió a su análisis mediante tres pasos: reducción de datos mediante la categorización, la exhibición a través de matrices y la verificación de conclusiones, para lo cual se transformaron los datos en evidencia (Miles y Huberman, 1994) y se triangularon las que provenían de las diversas fuentes de información. Algunas de las categorías

analíticas provinieron de la conceptualización sobre la tutoría y otras fueron elaboradas de manera inductiva a partir de los datos.

Para cada uno de los casos analizados se elaboraron descripciones, utilizando como insumos las observaciones realizadas, las entrevistas con profesores, alumnos y directivos.

Para detectar los cambios:

- Después del análisis de la información y de su devolución y análisis con los actores educativos implicados, se diseñaron de manera colaborativa ajustes a la implementación del programa.
- Se decidieron un conjunto de intervenciones tomando en cuenta las necesidades percibidas por los profesores y la teoría acerca de la innovación y el cambio en las organizaciones educativas. Estas intervenciones fueron documentadas.
- Se videograbaron y analizaron 42 sesiones de tutoría de las cuatro escuelas y se retroalimentó a los tutores sobre su desempeño.
- Se compararon las sesiones para ver si había mejoras conforme avanzaba la intervención.
- Se entrevistó a los actores educativos involucrados en la tutoría para conocer su percepción sobre la innovación en esta práctica.

Diagnóstico

Para comprender el proceso de implementación de las tutorías en las escuelas secundarias, se hizo un análisis cualitativo de la información recolectada (véase “Método”) en cuatro secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Analizar cuatro casos permitió elaborar una descripción detallada no solo de lo que ocurría en las aulas sino también de la visión que del proceso en cuestión tenían los actores educativos involucrados y de los procesos más amplios en que se insertaba la tutoría.

En este análisis se incluye la manera en que se gestionaba la tutoría, la manera en que se implementaba en las aulas, la gestión del conocimiento

generado, el impacto que tenía desde la percepción de los actores involucrados, y un diagnóstico y prospectiva.

Gestión de la tutoría¹

El término gestión se refiere a una función institucional global e integradora de todas las fuerzas que conforman una organización para lograr los objetivos que esta se ha planteado; incluye, entre otras, las operaciones de planear, organizar, dirigir y evaluar los procesos. La gestión de la tutoría en estos escenarios concretos incluye: la selección de los tutores, la capacitación, la concepción que tienen de ella los diversos actores, la coordinación, el tiempo asignado a esta actividad, los problemas que enfrentan y las condiciones que consideran ideales.

Selección de los tutores

De acuerdo con algunos de los directores, la orden de incluir la tutoría llegó de la SEP ya que tenían los horarios elaborados, por lo que no tuvieron más remedio que elegir como tutores a aquellos profesores que no tuvieran frente a grupo algunas de sus 42 horas semanales, o profesores de tiempo variable a quienes no se les había podido ofrecer otra asignatura.

1. En el texto que sigue, con cierta frecuencia se alude a las observaciones y entrevistas con los diversos actores educativos. La nomenclatura utilizada para referir a los documentos es: todas las observaciones inician con la letra O seguida de un número (del uno al 15), que corresponde a la secuencia de las observaciones realizadas. Después de una coma se incluye una letra que va de la A a la D. Estas letras identifican cada una de las cuatro secundarias. Se utilizan letras para cuidar el anonimato y que se mantenga la confidencialidad de la información recolectada. Por ejemplo (O12, B) indica que se refiere a la observación número 12 realizada en la secundaria B. También se incluyen referencias a las entrevistas realizadas; en este caso, inician con la letra E, seguida de otras letras que corresponde a los distintos miembros de la secundaria entrevistados: D se refiere al director; P a padres; PR a profesores no tutores; GA a alumnos en entrevista grupal, y T a tutores. Después de una coma van de nuevo las letras A, B, C, D, que identifican a las secundarias, y en el caso de los tutores, que se entrevistaron a tres en cada escuela, y de las entrevistas grupales a los alumnos, que también fueron tres, después de las letras ET, que indicarían entrevista a tutor, o EGA que indicaría entrevista grupal a alumnos, se incluye un número del uno al tres, para indicar de cuál de ellos se trata. Por ejemplo, (D, A) significa director de la escuela A; (EGA3, C) indica entrevista grupal con el grupo tres de la secundaria C, y (ET1, B) indica que la entrevista fue hecha al tutor del grupo 1 de la escuela B.

Por ello, en tres de las secundarias, un profesor de cada tres tenía otra asignatura con el mismo grupo donde era tutor, los otros dos solo eran tutores; en la cuarta escuela, los tres tutores entrevistados impartían otra materia al mismo grupo. En suma, solo la mitad de los tutores impartían otra asignatura al grupo al que se les había asignado como tutores.

Los tutores que no tenían otra asignatura con el mismo grupo se quejaban de no conocer a los alumnos, por lo que no resultaba fácil llevar un seguimiento de los diferentes procesos que señalan los lineamientos de la SEP.

Capacitación

Sobre la capacitación, quienes la tomaron afirmaron de manera unánime que fue tardía y buena, pero insuficiente. De los 12 tutores entrevistados solo nueve tuvieron capacitación. Esta capacitación fue en cascada: unos la recibían y la reproducían con otros. La capacitación se dio tiempo después de que el ciclo escolar había comenzado.

Una tutora manifestó así su agrado por la capacitación: “La tutoría fue una novedad, no sabíamos cómo íbamos a trabajar... me mandaron a un curso, me complementó, me apoyé en él, me aportó una enseñanza: a interpretar de qué manera nos piden las cosas los alumnos, de qué manera nos están ellos pidiendo: ¡Escúchame!” (ET1, B).

Algunos de los profesores repetían ejercicios de relajación y otros pretendían demostrar la importancia del trabajo en equipo que aprendieron en el taller de capacitación, pero sin el componente reflexivo; algunos hacían dinámicas de grupo para incrementar el autoconocimiento o la integración grupal; algunos más improvisaban cualquier tema, y otros dictaban de un libro sobre tutoría que compraron, presentaban información, organizaban eventos.

Esta dispersión de actividades muestra cierta ineficacia del proceso de capacitación. Los profesores salieron satisfechos, pero parece que no obtuvieron claridad sobre los objetivos de ese espacio curricular. En la concepción que tenían de la tutoría también se evidenciaron las fallas de la capacitación.

Concepción de la tutoría

Los tutores y directores entrevistados no reconocían la diferencia que señala la SEP entre las funciones del profesor que imparte la asignatura de tutoría, que debe ser grupal y preventiva, de aquellas encargadas al orientador educativo, individuales y correctivas. Incluso, confundían la figura del tutor con la del asesor educativo, que según las personas entrevistadas organiza distintas actividades escolares: honores a la bandera, festivales, convivencias y campañas. En una de las escuelas, el director manifestó su beneplácito porque “ahora ya hay un tiempo para organizar a los grupos y no tienen que quitar ese tiempo a una de sus clases”.

Llama la atención que en todas las escuelas la concepción de los actores educativos no estuviera centrada en lo escolar —académico, afectivo, social— sino que enfatizaran los aspectos familiares, es decir, desplazaban su interés de lo que estaba dentro de sus posibilidades atender, hacia un ámbito que no estaba a su alcance, que no les correspondía como escuela y para el cual no contaban con la preparación adecuada.

Por otra parte, a pesar de que los lineamientos de la SEP señalan con toda claridad que la tutoría tiene un carácter preventivo, en todas las escuelas le atribuían un carácter remedial. Los tutores tenían interés en ayudar a los alumnos a resolver problemáticas familiares y manifestaban frustración por no lograrlo.

Los tutores se encontraban ante una problemática social que los rebasaba. Al no tener claros los ámbitos y las modalidades de su intervención, debido a una capacitación insuficiente, dejaban de hacer lo que les correspondía y fantaseaban con transformar lo que consideraban el origen de los problemas de los alumnos: la familia. Incluso, aquellos que no intentaban modificar la situación familiar de los adolescentes, encontraban en ella una excelente excusa para justificar la ineficacia de la escuela para retener a los alumnos y favorecer su aprendizaje.

Como funciones que se atribuían los tutores se encuentran recabar información sobre los alumnos; hacer una labor de intermediación con algunos profesores; inculcarles, “darles valores”, como le llamó una tutora; atender

casos individuales y, en algunos casos, orientarlos sobre sus problemáticas familiares e individuales. Hay una dificultad evidente para desligarse de un modelo clínico y enfocarse a cuestiones preventivas.

Dentro de su concepción de la tutoría como remedial, uno de los principales medios que los tutores consideraron valiosos fue la exhortación: la utilizaban para que los alumnos regularan su comportamiento, mejoraran en lo académico, transformaran sus relaciones familiares y adquirieran valores. Otro de los medios valorados por los profesores fue presentar información y, en menor grado, los ejercicios y dinámicas.

De los 12 tutores entrevistados, hubo dos que tenían un enfoque distinto acerca de la enseñanza de los valores: iniciaban por dirigir un ejercicio vivencial y luego llevaban a los estudiantes a reflexionar los valores implicados en su conducta cotidiana.

Los tutores no tenían en mente ayudar a los alumnos a insertarse en la escuela, solo algunos daban un seguimiento académico y lo hacían de manera inconsistente. Nada más en una escuela, y dentro de ella, en dos grupos, se trabajaba en mejorar la convivencia. La orientación para la vida se limitaba a presentar información sobre temas de interés para los alumnos, con escasa participación de ellos, y se encontraba ausente la elaboración de un proyecto de vida a corto y mediano plazo.

Algunos tutores no tuvieron capacitación. Esta insuficiencia se pudo notar también en la concepción del espacio curricular de tutoría que tenían los tutores, que en algunos aspectos contrastaba marcadamente con la de quienes en la SEP lo concibieron.

Coordinación de las actividades de tutoría

En ninguna de las cuatro secundarias analizadas había una coordinación del trabajo de la tutoría. En tres de ellas, el director estaba informado de lo que ocurría porque se reunía con los tutores. En la otra, el director no le daba seguimiento ni estaba informado. En una, el director designó a uno de los tutores como coordinador del resto, pero ninguno de los otros le reconocía tal carácter.

Debido a la ausencia de coordinación, en tres de las escuelas los tutores iban improvisando o planeando las actividades como cada cual podía, excepto en la secundaria B, en donde los tutores se reunieron con el director para analizar los lineamientos que se habrían de seguir para la implementación de las tutorías y, a partir de febrero de 2007, acordaron un programa de formación de valores que constituyó el eje principal de las actividades. En esta escuela, el programa diseñado de manera colaborativa se impartía simultáneamente en los grupos, con actividades y recursos que acordaban.

En ninguna de las escuelas había reuniones formales en donde los tutores informaran al colegio de profesores acerca del grupo o de casos individuales que requirieran de la intervención específica de algún profesor o de una colectiva. En especial, se comentaba, de manera informal, sobre casos individuales que presentaban problemas de conducta o de rendimiento académico.

La función de la tutoría, en la práctica, aparecía como un agregado, sin una vinculación clara con el resto de la dinámica escolar, y los tutores no se atribuían una función de gestión ni de actor central en la gestión del conocimiento sobre los alumnos y los procesos grupales.

Manejo del tiempo

En la tutoría, el tiempo aparece como un elemento central. Tanto alumnos como profesores y tutores reconocen que un periodo de 45 minutos es insuficiente para lograr los propósitos de este espacio y menos si les asignaron la tutoría de un grupo al que no le imparten otra asignatura.

En contraste con esta queja por el escaso tiempo asignado a la tutoría, había un ausentismo que en algunos casos llegaba hasta 50% del tiempo y, además, dentro de los 45 minutos, con frecuencia había llegadas tardes o terminación anticipada, de manera que las clases duraban un promedio de 36 minutos, por lo que entre febrero y junio se tuvieron apenas cinco horas y media.

El tiempo de la tutoría se utilizaba, por ejemplo, para proporcionar información sobre la escuela, organizar diversas actividades sociales, proporcionar información, elegir representantes, hacer campañas, hacer dinámicas o revisar calificaciones, lo que resultaba en dispersión de actividades. El uso inapropiado del tiempo de la tutoría y la confusión de esta con la asesoría y la función del orientador, llevaba a que no se hiciera un trabajo eficaz en este espacio curricular.

La práctica de la tutoría en los grupos observados

Para la descripción y el análisis de las prácticas de esta asignatura, recientemente incorporada en las escuelas secundarias, se realizaron observaciones en el segundo semestre, cuando ya estaba avanzado el curso escolar, a partir del mes de febrero. Se analizó la duración de las sesiones; la continuidad de los temas; la estructura, el contenido y el objetivo; la conducción y los recursos que utilizaban, así como las relaciones interpersonales y la comunicación.

Duración y continuidad

En cada grupo de secundaria, de acuerdo con el calendario escolar oficialmente aprobado, se deberían tener 20 sesiones de tutoría durante el semestre de enero a junio de 2007, con una duración de 45 minutos cada una, lo que equivale a 15 horas de tutoría semestrales.

Los grupos observados fueron de primero de secundaria. La observación se realizó entre la última semana de febrero y la última de junio. Se realizaron 103 observaciones en todos los grupos, de un total de 149 programadas. No se pudieron realizar observaciones en 46 sesiones, debido al ausentismo o la cancelación de clases. De estas, algunas correspondieron al día de las madres y al del maestro; las demás se debieron a las siguientes causas: participación de los profesores en las olimpiadas magisteriales, reuniones de padres de familia y de profesores de las escuelas, puentes —suspensiones por días consecutivos en días no hábiles— y ausentismo.

En las sesiones observadas, el tiempo que se dedicó de manera efectiva a las actividades de la tutoría fue variable en cada una de las secundarias y en cada uno de los grupos. La duración promedio de las sesiones estuvo por debajo del tiempo que se le debería dedicar, con excepción de dos grupos de la secundaria B, en donde prácticamente se cumplió el tiempo esperado de dedicación efectiva: 44 y 45 minutos. En las secundarias técnicas, el tiempo promedio por sesión fue, en todos los grupos, menor al esperado, con variaciones notables. El grupo con el menor tiempo promedio por sesión fue de 26 minutos en ocho sesiones (equivalente a solo 58% de lo esperado).

La información que se recogió acerca de la duración de las sesiones y las suspensiones evidenció una problemática importante en la implementación de la asignatura de Orientación y tutoría, con dos elementos críticos: primero, la corta duración de las sesiones; la duración tuvo un efecto directo importante en la estructuración y en la conducción de estas. Y, segundo, la suspensión de las sesiones, aspecto relacionado de manera directa con el contexto institucional y organizacional en el que operaban las secundarias.

Estos dos elementos, duración y continuidad, afectaban la viabilidad de la tutoría en cuanto a la eficiencia y eficacia en el logro de los propósitos que le asigna la RES, ya que trastocaban directamente la posibilidad de realizar las actividades mínimas requeridas, sin hablar de su índole cualitativa. Esto se puede afirmar de todos los grupos observados, inclusive de los dos que, en cuanto a duración, tuvieron prácticamente los 45 minutos por sesión, pero no por la continuidad de las sesiones.

Estructura, objetivos y contenido de las sesiones de tutoría

En cuanto a estructura, las prácticas de la tutoría, en todos los grupos observados, se pueden tipificar con dos esquemas:² uno está constituido por actividades centradas en el tutor como protagonista principal y en la conduc-

2. Conjuntos de operaciones y su articulación lógica y psicológica para producir sus significados y propósitos.

ción de un programa de valores; el otro, por actividades centradas también en el tutor, como protagonista principal, y en la atención de situaciones problema de los alumnos y profesores, de aspectos organizativos de la marcha de la escuela y, en menor medida, de temas relacionados con valores, con un alto nivel de improvisación y falta de intencionalidad educativa.

Los objetivos de las prácticas eran muy diversos en cuanto a concepción, alcance y forma de implementarlos, a partir de la índole de las actividades en las que se identificó diversidad, dispersión y alcance de lo que se pretendía lograr. Al comparar los objetivos operados con los ámbitos de la tutoría que señala la SEP, se evidenció que buena parte de lo que se hacía en este espacio curricular no contribuía al propósito señalado por la reforma.

En relación con los contenidos, había tres conjuntos que eran el principal foco del interés y al parecer de la posibilidad de actuación de los tutores en las cuatro secundarias observadas:

- El de los valores como temas generadores o relacionados con la vida de los alumnos, de la escuela y de sus familias.
- El genérico, constituido por diversas “problemáticas de los alumnos”, en el que aparecían asuntos que iban desde el desempeño académico hasta situaciones personales, familiares y del contexto sociocultural que vivían los alumnos y traían a la escuela. En estas situaciones, con frecuencia se manifestó el interés de los alumnos de tratar temas como el de las adicciones y la sexualidad.
- El de la organización escolar, eventos, concursos, convivencia, rifas, etc, donde participaban alumnos y profesores.

Estos contenidos se abordaban y articulaban en torno a un programa o a lo emergente, lo importante según el tutor o lo que les gustaba a los alumnos; la forma de abordarlos y articularlos dependía de la habilidad de conducción de los tutores. Lo que resalta es la improvisación y la falta de articulación en las temáticas abordadas, lo que, a decir de un director, se generaba por la falta de un programa específico prescrito por la SEP.

Conducción y recursos

En todos los grupos, la conducción tenía dos características distintivas comunes: estaba centrada en los tutores y se realizaba sin intencionalidad educativa y sin escucha efectiva. No había mediación, reflexión o elaboración de significados.

Las actividades de la conducción centrada en los tutores fueron: decir a los alumnos cómo comportarse y qué les convenía, dictar, pedir que copiaran, exhortar, pedir que respondieran puntualmente preguntas, exponer puntos de vista de prisa y comentar anécdotas. Estas características privaban aun en las actividades en las que los alumnos respondían un cuestionario por escrito o hacían algún otro tipo de ejercicio. Se pedía que las respuestas se ajustaran a lo esperado y prefigurado. El tutor conducía ejercicios y dinámicas, y sancionaba significados.

La falta de intencionalidad educativa y de escucha efectiva se observó también en las situaciones en las que el tutor daba consejos, exhortaba o regañaba. No se esperaba de los alumnos una reflexión o un compromiso, no obstante se exhortaba a reflexionar y a asumir compromisos. Uno de los tutores señaló los acuerdos y compromisos a manera de conclusión del tema que estaban tratando y los dictó para que el alumno que registraba por turno a nombre del grupo, lo hiciera en el cuaderno especial, en el que se llevaba su seguimiento: conclusiones del tutor sin la participación de los alumnos.

Estas características de la conducción de las sesiones se observaron aun en aquellos grupos en los que los tutores seguían un programa con orden y con recursos preparados. En estos grupos, los alumnos participaban en las actividades que se les solicitaban, respondían puntual y brevemente a las preguntas cuando se les cuestionaba y hacían las tareas que se les pedían. Sin embargo, no eran los protagonistas principales de las temáticas, inquietudes, experiencias o propuestas de solución, porque estas ya habían sido elegidas de antemano, delimitadas y prefiguradas por el programa de valores que se utilizaba y por la forma de realizar las actividades. No obstante, esto no constituía un obstáculo para que, dentro de este marco, expresaran sus experiencias, sentimientos y puntos de vista. En

estos casos, las aportaciones que hacían los alumnos no se examinaban, ni se elaboraban. En ocasiones, algunos de los alumnos tenían intervenciones que no eran tomadas en cuenta. La intencionalidad educativa, en la que los propios alumnos construyeran sus propios significados, estaba ausente en la conducción; estos parafraseaban, repetían e incluso trataban de adivinar lo que era correcto decir a propósito del tema.

Los recursos utilizados por los tutores correspondían en índole y variedad a las características de la estructura y conducción de las sesiones. En el esquema basado en un libro de tutoría, los recursos eran lecturas, ejercicios, dinámicas, rotafolios, cuadernos de los alumnos, todos preparados en todas las sesiones. En el esquema basado en temas y problemáticas variados, así eran también los recursos: ejercicios, tests, dinámicas, tareas, a veces se utilizaba un cuaderno por alumno, a veces uno por grupo, rotafolios, etc. Los registros de observación de las sesiones permitieron concluir que, en general, aun en los grupos en los que se volvían rutina, no había claridad sobre la índole y el alcance de los recursos que se requerían para conducir una tutoría que lograra los propósitos que se le habían asignado. Por ejemplo, el caso del uso de portafolios y cuadernos de alumnos, que parecían estar más al arbitrio, interés y posibilidad de los tutores, que a la índole de las actividades de la tutoría y de sus objetivos.

Aunque se han mencionado algunos recursos utilizados, la carencia de estos fue una característica en todos los grupos observados; esta se suplió, en pocos casos, con la dedicación y la creatividad del tutor. En la secundaria técnica C no se hacía uso ni siquiera del pizarrón y del gis; en las entrevistas a los alumnos hubo expresiones de queja al respecto.

Relación y comunicación

La mayoría de los tutores lograban un ambiente de relación que se podría caracterizar como de “convivencia pacífica no agresiva” con sus alumnos, pero no de trabajo. Fueron pocos, cuatro de los observados, los que, además de lograr un ambiente de convivencia y trabajo, tenían una relación cordial, cercana y amable. Sin embargo, este ambiente no era utilizado

como un recurso de la conducción de las actividades, de manera que los alumnos pudieran compartir y analizar sus ideas y experiencias de una forma más profunda y reflexiva. Esto se puede deber a dos factores: la premura por tratar el tema del día y por realizar las actividades preestablecidas, en los menos de los casos; en la mayoría, los asuntos se trataban de manera ligera, sin profundización ni reflexión, dentro del escaso margen tiempo del que se disponía, en un contexto general de conducción improvisada, como se señaló al analizar la estructura de las sesiones.

No obstante que en la mayoría de los grupos la relación de los alumnos con el tutor y de este con sus alumnos era de convivencia pacífica y hasta cordial, se observaron casos de tutores cuya relación con sus alumnos era distante, con faltas de respeto e incluso agresiva.

La comunicación estaba centrada, dirigida desde el tutor y con referencia a lo que él pensaba, decía o sancionaba. Esto sucedía la mayor parte del tiempo de las sesiones, inclusive en los momentos en los que los alumnos exponían. En ocasiones, los tutores interrumpían los comentarios de los alumnos o lo que estaban exponiendo, para decir su punto de vista o comentar sus experiencias. No había una comunicación tendiente a reflexionar, formar criterio o plantear propuestas de mejora. La tónica de las participaciones de los alumnos era, la mayoría de las veces, como la de estar platicando anécdotas sin mayor elaboración.

En las pocas ocasiones en las que los tutores hicieron una breve exposición, esta consistió en informaciones, anécdotas o exhortaciones, que, por su estructura y contenido, tenían la índole de puntos de vista o preocupaciones que querían transmitir, más de que de ideas elaboradas o experiencias presentadas de manera que pudieran ser trabajadas por los alumnos. En este clima y formas de comunicación, los puntos de vista, las experiencias y los comentarios de los alumnos se convertían en anécdotas desarticuladas a lo largo de las sesiones.

La tutoría como práctica en construcción

La tutoría se mostró como una práctica en construcción improvisada, pero con muchos elementos potencialmente trasformables desde una construcción intencionada.

La identificación y el análisis de las distintas prácticas observadas y la caracterización en su conjunto de la tutoría mostraron una práctica en construcción, emergente, se podría decir que atropellada y sobre la marcha, en la que profesores, habilitados de manera emergente como tutores, debían aprender a hacer y a constituir una función nueva en las escuelas, sin más referentes que los del curso de capacitación inicial y de algunos lineamientos generales.

Observar la puesta en escena de este arranque de la tutoría en la RES, tal como se realizaba en las diferentes escuelas, y entrevistar a sus protagonistas principales, tutores y directores, permite destacar algunos de los elementos centrales que entran en juego en las escenificaciones y su potencial para transformar la práctica en una construcción más intencionada. Un punto de apoyo para lo anterior fue la buena disposición de todos los actores: en todo el trabajo de campo que se realizó en las escuelas, desde la negociación de ingreso, a lo largo de las observaciones y en las entrevistas todos los actores, incluyendo a los alumnos, todos veían en la tutoría un apoyo importante para abordar asuntos vitales de la vida de la escuela, de los alumnos, de sus problemáticas y del desempeño académico.

Impacto de la tutoría desde la percepción de los actores

Uno de los asuntos centrales en esta investigación es el impacto de la tutoría que perciben los actores implicados en el proceso, por lo que a continuación se presenta desde los alumnos, tutores, profesores no tutores, directores y padres de familia.

En este trabajo, el término impacto se refiere al efecto producido por la inclusión y la práctica de la tutoría en la opinión de los actores involu-

crados directa o indirectamente. Para conocerlo, se entrevistó a distintos actores educativos, entre ellos, a 12 grupos de primer grado de secundaria (469 alumnos), a los 12 tutores, a 17 profesores no tutores y a 32 padres de familia.

Alumnos

En cuanto al impacto en la percepción de los alumnos, durante la entrevista se les preguntó acerca de su agrado por la tutoría, la utilidad que les había reportado y las posibilidades de mejora para que cumpliera mejor con el objetivo planteado por la SEP.

85% de los alumnos dijo que le gustaba la tutoría y 15% que no le gustaba. Hubo dos grupos que manifestaron un fuerte disgusto; en uno de ellos, 79% de los alumnos dijo que no le gustó y en otro, 60%. En los otros diez grupos, la manifestación de agrado por la tutoría fue de 94.5%.

Las principales razones por las que no les gustaba la tutoría a algunos alumnos fueron que la clase era aburrida —esta afirmación fue común en las cuatro escuelas—, que no aprendían, que los ponían a escribir mucho, que el profesor hablaba mucho, que los ponían a jugar, no a aprender, que el tutor no era estricto y se metía en asuntos familiares.

A algunos alumnos no les gustaba la improvisación y el desorden, y sugerían “que la tutora sea más estricta, que nos llame la atención más fuerte, ya que muchos no le hacemos caso y debería ponernos un reporte” (EGA, CD, p.9).

Lo que les gustaba de la tutoría eran los temas que se trataban y que tenían que ver con lo que a los jóvenes de esta edad les parece relevante: sexualidad, adicciones, trastornos de la alimentación y valores. También les agradaba en todas las escuelas que las clases tuvieran ciertas características como: la ausencia de evaluación, que no hubiera tareas, que hubiera dinámicas y que en ese tiempo les permitieran platicar y trabajar de maneras diferentes a las que se utilizaban en otras asignaturas. Estas características de las sesiones y los contenidos hacían que los alumnos las percibieran como interesantes o divertidas.

En relación con la utilidad percibida, aunque solo 81% de los alumnos mostró agrado por la asignatura, 91% consideró que la orientación y tutoría les era de utilidad; resulta interesante que aun algunos alumnos que manifestaban disgusto por la asignatura reconocieran su utilidad. Un ejemplo muy elocuente de la discrepancia entre gusto y utilidad percibida fue cuando una alumna comentó: “No me gusta la tutoría porque es muy aburrida y a nadie le interesa; aunque sus valores sí sirven, no me gusta” (EGA, D, p.8).

La principal utilidad de la tutoría de acuerdo con la percepción de los alumnos era el conocimiento o la vivencia de ciertos valores, como el respeto, la aceptación, la tolerancia, etc. En algunas escuelas se hablaba sobre los valores y, en esos casos, la mayor parte de los alumnos dijo que era útil saber sobre ellos, pero otros opinaron que era muy aburrido estar escuchando “los valores de los maestros”. En algunos salones se organizaban dinámicas que favorecían la vivencia de ciertos valores. En esos grupos los alumnos estaban muy satisfechos y le encontraban sentido a hablar de los valores vividos.

En todas las escuelas, los alumnos manifestaron la utilidad de la tutoría para una idea genérica de “ser mejor persona”; también consideraron que les servía para resolver problemas, mejorar en las distintas materias y las relaciones en su familia.

A pesar de que los objetivos de las sesiones no eran claros, de que había improvisación y ausentismo, los alumnos dieron testimonios, en ocasiones dramáticos, de la utilidad que percibían de esta asignatura. Una alumna dijo que le servía “para no sentirme tan alejada de los demás, tan invisible y vacía, para tener confianza hacia los demás” (EGA, D, p.8). Otra alumna comentó: “Es una clase demasiado interesante, que nos hace reflexionar y en veces la reflexión llega a la decepción y en una clase todo el salón lloró, y me gustó saber que me equivoqué” (EGA, D, p.9). Otro alumno expresó que le servía porque: “quiero ser alguien que no va a ser un pordiosero o un güevón”. Una niña dijo: “Me propongo a no drogarme, a no tomar, no fumar y a no prostituirme” (EGA, C, p.6).

A pesar de que los alumnos tenían una opinión favorable acerca de la tutoría y que la consideraban una asignatura útil, le veían muchas posibi-

lidades de mejora en los siguientes aspectos: el método que se utilizaba, los contenidos que se trataban, las actitudes de los profesores y la organización.

La mayor cantidad de sugerencias fueron acerca del método (257); en especial sugirieron que las sesiones fueran más divertidas e interesantes, que se incluyeran juegos didácticos, ejercicios, dinámicas, reflexión, concurso, trabajo en equipo. En segundo lugar, pedían que se les escuchara y se les tomara en cuenta, asunto importantísimo, pues en muchos de los grupos observados los profesores hablaban y exhortaban, pero no escuchaban ni involucraban a los alumnos. La tercera sugerencia fue que se utilizaran apoyos didácticos como libros, videos, cuaderno, etc, y no solo el discurso del profesor. Con una frecuencia baja, los alumnos sugirieron que hubiera un programa para la materia y que se evaluaran los aprendizajes alcanzados.

Sobre el método, los alumnos dijeron: “que nos dejen participar”, “que no nos ponga a escribir tanto, que mejor explique”, “que haga dinámicas para que sean más interesantes las clases” (EGA, C, p.9).

Sobre las actitudes en el aula, los alumnos dieron 197 sugerencias, la mayoría en torno al orden y a la exigencia que consideraban que debía existir en la materia. Sugirieron castigos más severos como medio para lograr el orden, el incremento en la comunicación y que se fomentara el respeto, tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos. Un hecho que no tuvo una alta frecuencia, pero es importante destacar por su relevancia, es que en uno de los grupos los alumnos pidieron que el profesor no pusiera apodos a los alumnos. Los alumnos de un grupo dijeron: “que no haya tanto relajo, que la maestra sea más estricta, que tengamos más orden y cooperación” (EGA, B, p.7).

Hubo 87 sugerencias en torno a los contenidos que se abordaban en la tutoría, en especial, que los temas fueran variados, en contraposición a la repetición de los valores que aparecen en el calendario de la SEP y que los profesores solían repetir. Los alumnos también sugirieron que se abordara el tema de la resolución de problemas, solicitaron consejos del tutor, que les enseñaran maneras de aprender mejor, que les ayudaran a pensar sobre su futuro y que se hiciera sicoterapia. Esto último se debe a que algunos profe-

sores, cuya preparación era de trabajo social o psicología, les habían hecho dinámicas de autoconocimiento.

Tutores

Todos los tutores consideraron que este espacio curricular era útil, pero las visiones difirieron. Algunos recalcaron la posibilidad de que los jóvenes se expresaran, de proporcionarles información, de que pudieran expresar sus inconformidades —en palabras de uno: “les sirve de catarsis”—, y de detectar casos que requirieran atención especial.

Aunque reconocieron la importancia de la tutoría, no identificaron algún impacto positivo concreto en los alumnos y lo atribuyeron a distintas causas, entre ellas: que no conocían al grupo, dado que no le impartían otra asignatura; que no tenían la capacitación suficiente; que el tiempo era escaso y no podían atender de manera individual a los alumnos; que los otros profesores no les hacían caso a sus recomendaciones; que no había una academia para los tutores, y que el entorno familiar en que vivían los alumnos era muy desfavorable.

Profesores no tutores

Se entrevistó a 17 profesores no tutores de las cuatro secundarias. Todos consideraron un acierto de la SEP la inclusión de la tutoría, pues, en su opinión, los adolescentes requerían atención; sin embargo, 12 afirmaron desconocer qué se hacía en las tutorías y cinco afirmaron tener alguna idea.

11 de los profesores no veían algún impacto de la tutoría en los alumnos, y seis refirieron que sí tenía un impacto positivo, pero en los términos que ellos la entendían: un espacio para organizar actividades, corregir la disciplina y atender problemas emocionales y familiares. Estos profesores le atribuyeron una utilidad que no percibían, pero que podía existir. Una profesora dijo: “Yo no sé cómo trabajen los tutores, pero como que sí les ayuda moralmente, como que sí le echan más ganas” (EPNT, C, p.1).

Hubo acuerdo en que era necesario que se les diera a conocer a ellos también el trabajo que se hacía en las tutorías, así como que hubiera comunicación entre profesores y tutores para atender mejor a los alumnos, porque esta por lo general no ocurría, salvo ocasiones en que de manera informal comentaban sobre la conducta de algún alumno en particular.

Desde la percepción de los profesores no tutores, la asignatura en cuestión estaba teniendo un impacto bajo en la formación de los alumnos.

Padres de los alumnos

Se entrevistó a 32 papás de alumnos de las cuatro escuelas. Se les preguntó si sabían que había una nueva asignatura denominada tutoría: solo 28% dijo que había escuchado a sus hijos mencionarla.

Se les preguntó qué sabían acerca de la asignatura y solo una mamá tenía idea de que estaba relacionada con la conducta y los valores. Ninguno de ellos pudo decir en qué había beneficiado a sus hijos, por lo que se puede concluir que, desde su percepción, la tutoría no había tenido impacto alguno en la formación de sus hijos.

Directores

Los directores no hablaron del impacto de la tutoría en la formación de los alumnos sino de su potencialidad. En tres de las cuatro escuelas estudiadas, los directores veían el potencial de la tutoría para la prevención de la reprobación, la deserción y conductas inapropiadas. En la cuarta, el director consideró que, dado que no existía un programa y no había objetivos claros, los profesores no tenían más remedio que improvisar.

Consideraron que puesto que la SEP había suprimido plazas de Servicios educativos complementarios (psicología, trabajo social y medicina), la tutoría suplía en cierta medida esa función (atender a los muchachos con dificultades). Uno de los directores dijo que los adolescentes necesitaban “una mano que los guíe”, y le atribuyó a la tutoría esa función.

Visiones contrastantes

Directores y profesores veían la tutoría como un espacio curricular valioso, que potencialmente podría brindar una gran ayuda a los alumnos, pero pocos encontraron un impacto positivo de lo que hasta ese momento se había hecho. Los tutores coincidieron en la valía de la asignatura, pero identificaron una serie de limitaciones para que su trabajo fuera eficaz. Los padres de los alumnos desconocían la tutoría. Solo los alumnos percibieron un impacto importante de esta asignatura en su bienestar, en su formación o en su conocimiento.

Innovación de la tutoría

Se ha realizado un diagnóstico de la implementación de la tutoría y se han señalado aciertos, pero sobre todo limitaciones para su implantación. Las innovaciones no ocurren de manera fácil e inmediata, pues estos procesos tienen como características la complejidad, la lentitud y la fragilidad (Fullan, 2002). Ante estas características de los procesos de innovación, es necesario no caer en posiciones ingenuas y estar alertas ante las fallas, las insuficiencias, las resistencias y el conflicto, que se generan cuando no se ha construido de manera colaborativa el sentido del cambio, pues “una innovación no puede ser asimilada, si su sentido no se comparte” (Fullan, 2002: 62); debido a ello, como parte de esta investigación, se planteó la necesidad de una construcción colaborativa para mejorar la acción tutorial.

Para los profesores, la tutoría es un reto que implica, sobre todo, la alteración de sus concepciones, lo que para algunos autores (Fullan, 2002; Rivas Navarro, 2000) representa el mayor grado de complejidad, pues los cambios en otras dimensiones de la cultura escolar, como el uso de nuevos materiales o una modificación en el enfoque didáctico, son menos complejos. Una de las razones por las que las concepciones de los tutores son difíciles de cambiar es que no suelen ser explícitas y, por tanto, no están sujetas a discusión, por lo que el cambio de las mismas debe pasar por su explicitación y análisis.

A pesar de las previsiones de espacios y tiempos para el desarrollo de un trabajo de tutoría con los alumnos, las escuelas no siempre disponen de condiciones para realizar de manera adecuada esta tarea y no cuentan con la capacitación, el aval, el reconocimiento y las disposiciones suficientes de sus actores para su desarrollo. En estas condiciones, la función de la tutoría y el rol del tutor resultan poco claros, sujetos en gran medida a las características institucionales y de personalidad del docente que se hace cargo (Arnaiz e Isús, 1998).

Después de haber elaborado un diagnóstico de la tutoría durante el ciclo escolar 2006–2007, se desarrolló una propuesta de mejora para implementarla en el curso escolar 2007–2008. Esta propuesta se basa en la noción de modelo cultural y en la creación de escenarios culturales que trasformen el modelo cultural que sustentan los tutores.

Innovar la educación no es tarea sencilla, como señala Seymour B. Sarason: “Cambiar un aspecto del sistema educativo es extraordinariamente difícil tanto conceptual como prácticamente. Trata sólo con un aspecto y rápidamente te confrontarás con barreras locales y de todo el sistema para el cambio” (1995: 84).

La reforma propuesta por la SEP incluye la incorporación al currículo de la secundaria de un espacio denominado tutoría, para cuya implementación proporcionó básicamente dos elementos: la capacitación en cascada y dos materiales de apoyo. A esta reforma se le puede hacer la misma crítica que hace Michael Fullan (2000b) a las reformas de gran escala del pasado, que ignoraron los asuntos de implementación y no atendieron asuntos de la cultura de cada una de las escuelas. Esta falta de atención a lo concreto y particular dificulta la implementación pues, como dicen Charol Shakeshaft, Sarason y Paul Shaker: “las reformas de gran escala ponen más atención a la resolución de los grandes problemas que a la de los micro problemas” (2004: 289). Su idea de que los movimientos de reforma macro por lo general fracasan en el nivel micro, tiene sentido.

En el informe de innovación colaborativa que aquí se presenta se trabajó en la innovación de la tutoría según las ideas que propone la reforma de la

secundaria, pero atendiendo a los aspectos micro de la implementación, a través del marco conceptual de modelos culturales.

En la innovación entendida como proceso y como camino para llegar a cierto punto en el que se alcanza la reforma, se coloca el énfasis en las nuevas condiciones que posibilitan su realización, más que en el punto de llegada como producto. Desde esta perspectiva, la innovación se sustenta en la manera en la que se incorporan y participan sus actores con sus necesidades, disposiciones y competencias (Carbonell, 2001).

Uno de los supuestos de esta investigación es que, para que ocurra la innovación, esta se debe planear de manera colaborativa con los actores involucrados, con el fin de que la intervención parta de sus significados y no les llegue como una imposición desde una visión que ellos no comparten. Además, debe contar con una disposición, como punto de partida, a mejorar sus prácticas, que se supone se irá fortaleciendo en la transformación de sus propias actuaciones.

De acuerdo con los supuestos metodológicos señalados, se tomaron como punto de partida las ideas, las intenciones y los deseos de mejora expresados por los actores educativos de estas escuelas frente al diagnóstico de sus prácticas, presentado por los actores externos (investigadores), para la elaboración conjunta de un plan específico de intervención que respondiera con flexibilidad a las oportunidades de mejora que ofrecían los escenarios de salón de clase y escuela, siempre dinámicos.

Intervención colaborativa y resultados en la innovación de la tutoría

La intervención se llevó a cabo en cinco fases; después de algunas, se videograbaron las sesiones de tutorías para determinar si había habido cambios en los escenarios culturales educativos que los tutores diseñaban. Las cinco fases de la intervención fueron: devolución de información mediante un diagnóstico y diseño de un plan de mejora elaborado de manera *colaborativa*; taller sobre planeación y conducción de las sesiones, donde la planeación constituyó el primer *objeto de la innovación*; reunión con los directores para tratar de incidir en el proceso de *gestión de la innovación*;

retroalimentación específica de la práctica de los tutores para analizar el rol que jugaban como *actores educativos*; sesión de análisis de videos donde pudieran observar *la innovación en el plano de la práctica* y que de manera colaborativa construyeran, en el *plano de la planeación*, nuevos objetos de innovación.

Las categorías de análisis, señaladas en cursivas, y los momentos del proceso de innovación son los que se han presentado en el primer capítulo de este libro.

Primera fase: problematización

En la primera fase, después del diagnóstico, en octubre de 2007, se llevó a cabo un taller de devolución y análisis de los resultados del diagnóstico y diseño de la propuesta, así como planes de mejora por parte de los tutores y directivos de cada escuela, con la asesoría del equipo de investigadores.

Al inicio, se presentó a directores y tutores el marco de la SEP. Se sorprendieron al enterarse de que había cuatro ámbitos específicos que la tutoría debía atender y que se señalaban las características del proceso y la manera de llevarlo a cabo. Uno de los directores mencionó: “Si ni yo había entendido de qué se trataba, no puedo guiar adecuadamente a los tutores” (DC, 17 de octubre de 2008). Otra participante dijo: “Yo no me había fijado en eso, y eso que soy de las que multiplicaron el taller de capacitación para la tutoría” (17 de octubre de 2008). Otro participante comentó que en los talleres de capacitación se enfatizaba lo individual y remedial, contra lo preventivo y grupal que indica la SEP; destacó que incluso mencionaban un número de alumnos problema que debían atender: “elige tus cinco casos”. En general, al saber que no es su responsabilidad atender casos individuales, los tutores manifestaron que el hecho de que su trabajo tuviera el carácter de preventivo y remedial les quitaba “un peso de encima”.

Tres puntos que se destacan en los comentarios de los participantes son que faltaba claridad y precisión en el conocimiento de la tutoría, aun en quienes se encargaban de capacitar a los nuevos tutores; que todos los profesores debían ser capacitados en esta función, porque eventualmente la

asumirían; que si la acción tutorial era preventiva y grupal, así se debía informar y no dar la idea errónea de que se debía atender a los alumnos con problemas de conducta o de otra índole.

En seguida, se les presentó el impacto de la tutoría de acuerdo con la percepción de los actores educativos, incluyendo la gestión educativa y la del conocimiento. Al igual que en la presentación previa, se les pidió anotar aspectos a mejorar (uno en cada papeleta: gestión, práctica de la tutoría, gestión del conocimiento). Respecto a la práctica, se les pidió que anotaran si se refería a: contenido, método, comunicación o forma de relación.

La recepción de la información fue buena, con comentarios acerca de que lo que se presentaba reflejaba la percepción de la tutoría por parte de los diversos actores educativos, pero les impactó saber que los alumnos valoraban altamente este espacio curricular: ninguno de los presentes suponía que se le diera tan alto valor.

Se pidió a los participantes que durante la exposición anotaran en tarjetas todas las ideas que se les fueran ocurriendo para mejorar la práctica de la tutoría. Después de la presentación, se les pidió que se reunieran por escuela, clasificaran las ideas que habían escrito en las tarjetas y anotaran los puntos relevantes para un plan de mejora. Todas las ideas fueron entregadas a los investigadores, quienes las sistematizaron para formular el planteamiento inicial de un plan de mejora.

Entre todos los participantes (25 tutores, directores y ayudantes del inspector de la zona escolar) elaboraron 107 sugerencias de mejora que fueron clasificadas en las siguientes categorías: gestión de la tutoría, capacitación, gestión del conocimiento, práctica de la tutoría, manejo del tiempo, y comunicación y participación.

De esta manera se dio el primer paso planteado en este modelo, la problematización, pues los participantes, a partir de la información presentada, en el plano de la comprensión, modificaron sus ideas acerca de la tutoría, dejaron de ver su práctica como algo dado, empezaron a vislumbrarla como algo complejo que podía ser mejorado y fueron perfilando los primeros objetos de la innovación: la planeación y la conducción de las sesiones.

A partir de las ideas surgidas en el trabajo colaborativo en este taller, se planeó el segundo, para trabajar sobre los dos objetos de la innovación señalados.

Segunda fase: construcción del objeto de la innovación

En noviembre de 2007 se tuvo una reunión de capacitación con los tutores en la que se abordaron como objeto de innovación la planeación flexible de la tutoría, la planeación de las sesiones y los aspectos de comunicación e interacción.

En la primera parte del curso de capacitación de tutores se abordó el objetivo de las tutorías, los ámbitos de la acción tutorial y el sustento de la propuesta de la SEP. Todo el material se les dio por escrito, para que fueran haciendo anotaciones durante las presentaciones. En la segunda fase se abordó el tema de la planeación flexible, que atiende los cuatro ámbitos de la tutoría: inserción a la escuela, seguimiento académico, convivencia, orientación académica y para la vida (SEP, 2006a). Dentro del curso se tuvo un pequeño taller acerca de cómo desarrollar una planeación flexible de la tutoría y cómo diseñar cada sesión y aprender de ellas. Se les sugirió hacer la planeación flexible para todo el ciclo y planear cada una de las sesiones. La tercera parte consistió en aprender a diseñar una sesión de tutoría que contuviera: objetivo, estructura, contenido específico y método pedagógico apropiado. Para ello, se les proporcionó un formato de planeación. Por último, se trabajaron aspectos de comunicación, participación e interacción como elemento central en la tutoría.

Se establecieron acuerdos: se harían cuatro rondas de videograbaciones y, después de las dos primeras, los investigadores acudirían a cada una de las secundarias para dar retroalimentación específica a cada grupo de tutores. Se haría una nueva ronda de filmaciones, se les entregaría un DVD con una de sus clases filmadas para que analizaran su desempeño y se tendría una nueva sesión de capacitación, después de la cual se volvería a filmar cada uno de los grupos para determinar si había cambios en la práctica.

Los primeros resultados en el plano curricular fueron: un plan anual flexible diseñado por una tutora para todos los tutores de la secundaria, así como la adopción de los conceptos de la planeación dinámica y flexible para ajustar y modificar la planeación que tenían en ese momento.

Después de las fases primera y segunda de la intervención, se alcanzaron a apreciar cambios en la práctica de la tutoría. Estos cambios no fueron uniformes, sino que variaron de acuerdo con los tutores y las secundarias. El cambio principal fue en la estructuración de las actividades y en la promoción de la participación de los alumnos. En este sentido, se modificó ligeramente el rol de uno de los actores educativos, el profesor, pues ya incluía la planeación de su trabajo y el interés de que los alumnos participaran, aun cuando todavía no se incluían plenamente sus aportaciones. El objeto de la innovación en esta fase fue en especial la planeación; incluyó a la práctica, pero de manera limitada.

Secundaria A

En la secundaria A se observaron dos de las sesiones de tutoría mejor planeadas, pues ya hubo una estructura que incluía: la presentación del objetivo de la clase, el desarrollo de la sesión y un cierre. Antes, el énfasis estaba en el desarrollo de un tema o actividad, pero no siempre se incluía una presentación del objetivo, de manera que permitiera la participación intencionada de los alumnos. La inclusión de una fase de cierre fue novedad en las prácticas de los tutores. El tercer tutor tuvo una práctica planeada; sin embargo, la estructura de la sesión fue incompleta: no se introdujo el tema, el objetivo quedó implícito y no hubo cierre.

Como ejemplo de planeación, se transcribe un trozo de observación de una de las sesiones:

El tutor continúa con las instrucciones: *Okay, hoy vamos a ver un ejercicio muy parecido al de la clase pasada, la clase pasada nosotros convivimos con todo el grupo, ¿se acuerdan?* Los alumnos en coro responden que sí. *Ustedes tienen los antecedentes ahí en su cuaderno, y*

le vamos a dar continuidad a ese ejercicio ¿sí? Aunque es un ejercicio diferente, va de la mano, va encadenado, va en seguimiento, ¿sí? El objetivo de esta clase es la búsqueda de nuestra identidad ¿sí? (A1, 11 de diciembre de 2007).

Como se puede ver, no solo era la planeación de esta sesión en particular sino que el tutor relacionó el tema con lo que habían tratado en la sesión previa.

Otro de los cambios fue que la planeación estuvo guiada por los cuatro ámbitos con que la SEP acota el alcance de la tutoría: la inserción de los alumnos en la dinámica escolar; la atención y apoyo a su desempeño académico; la formación en cuanto a las formas de relación entre los alumnos y de estos con el personal escolar, y el apoyo para el diseño de un plan de vida viable a corto y mediano plazo. De manera específica, en los tres casos el ámbito fue la convivencia.

Respecto a la interacción y comunicación, no se observaron cambios respecto a lo registrado en el diagnóstico. Aunque en esta secundaria el trato era respetuoso y aun cercano con los alumnos, el tono de la comunicación era de exhortación, más que de reflexión. La conducción siguió centrada en los tutores, quienes protagonizaban 80% de la sesión y formulaban preguntas con respuestas conocidas y no abiertas, que permitieran la expresión de las ideas de los alumnos. En ocasiones, al intentar promover el diálogo, no resultaba, pues el tono sonaba un poco más a confrontación que a invitación al diálogo:

[...] ¿o sea, ustedes no pueden tener ninguna participación en la solución de este problema? Se escucha la voz de un alumno que dice: Portarse bien. La tutora prosigue y no se detiene a repetir o a reflexionar en torno al comentario del alumno, y continúa diciendo: ¿O sea, todo tiene que ser que vengan, que hagan, que nos hagan, para que nos acusen y nos regañen y nos reporten? ¿o sea, no puede haber soluciones desde esos mismos de dentro? A ver, ¿qué dicen? Continúa el silencio por parte de los alumnos (A2, 5 de diciembre de 2007).

En síntesis, en esta secundaria se registró entre la segunda y la tercera fase un cambio hacia una mejor planeación, más intencionada, que se manifestó en la atención a los ámbitos de la tutoría propuestos por la SEP, con una mejor estructuración de las sesiones, si bien no se observaron cambios significativos en la conducción y en la comunicación. El ambiente de trabajo siguió siendo el mismo, ruidoso en el exterior, ordenado y limpio en los salones, aunque reducido para el número de alumnos (42 y 44 en los grupos A1 y A2). El clima de relación siguió siendo de cercanía y apoyo de parte de los tutores de estos grupos.

Secundaria B

También en la secundaria B se observó mejor estructuración de las sesiones en dos grupos, incluyendo un objetivo, desarrollo y cierre; sin embargo, a pesar de tener estos elementos, no siempre hubo una buena articulación de las actividades, debido a que seguían un libro de tutorías e intentaban apearse más a lo que este sugería que al proceso del grupo que atendían. Los profesores se centraban más en el recurso que en el proceso. En el tercer grupo hubo actividades planeadas, pero sin cierre.

Los temas también se circunscribieron a los ámbitos prescritos; en esta secundaria, todos al de orientación académica y para la vida.

Se notó un cambio en la comunicación, pues se incrementó el número de preguntas abiertas, por ejemplo, en uno de los grupos 39% de las preguntas fueron de este tipo, y se valoraron y retomaron todas las aportaciones de los alumnos, como se puede ver en el siguiente extracto de las notas de campo.

¿Qué es para ti la cortesía? Una alumna lee su definición que escribió en el cuaderno: *“Algo que te ofreces hacer por voluntad propia”*. La maestra responde: *Muy bien, ¿me podrías dar un ejemplo?* La alumna da el ejemplo y la maestra dice: *Muy bien, a ver, su compañero*. El alumno lee de su cuaderno y la maestra le dice: *No leas, tú dime ya, con tus propias palabras*. Después de que el alumno responde, la

maestra dice: *Sí, muy bien, a ver su compañera* (B1, 3 de diciembre de 2007).

Se pudo notar un mejor ritmo de la sesión que lo que se había observado durante la etapa de diagnóstico.

En síntesis, los cambios en esta secundaria fueron: una mejor estructuración de las sesiones, con una conducción con más ritmo y menos atropellada que lo registrado en la etapa de diagnóstico. También se apreció que los temas abordados estaban dentro de los ámbitos señalados por la SEP. El cambio más significativo fue en la forma de comunicación, en la que, con las mismas actividades que se observaron en sesiones del semestre anterior con otros grupos, se lograba más participación de los alumnos en un clima de mejora de la escucha en general.

Secundaria c

Los tutores tuvieron diferentes actividades con un común denominador: falta de planeación, objetivos poco claros y actividades que no parecían responder al sentido de la tutoría. Parecía que el objetivo era llenar el tiempo asignado. En un grupo hubo una exhortación al buen comportamiento; en otro, la organización de una obra de teatro, y en el tercero, la actividad consistió en llenar un cuestionario. La relación de las actividades se relacionó solo de manera tangencial con los ámbitos de la tutoría.

La comunicación fue unilateral, autoritaria e incompleta. Por ejemplo, uno de los tutores mostró una actitud autoritaria cuando dijo: “Yo le di una orden y si no la cumple, ya sabe que se va a salir... A partir de ahorita requiero que pongan atención, nadie debe interferir, pongan atención de lo que les estoy diciendo...” (C1, 11 de diciembre de 2007.) Aunque en el discurso se mencionó la palabra “preocupación”, fue más bien de regaño y molestia: “Me preocupa primeramente como maestro... el mal aprovechamiento que se está dando” (C1, 11 de diciembre de 2007). No se promovió la interacción con alumnos ni entre ellos.

En esta secundaria no hubo procesos de gestión que favorecieran actividades estructuradas en la línea de la tutoría ni, mucho menos, procesos de innovación. Los intentos de los investigadores porque hubiera actividades más estructuradas y con objetivos que abonaran a los propósitos de la tutoría no habían dado fruto.

Secundaria D

Se observó una mejoría en la estructura y en la planeación de las sesiones. Las actividades basadas en dinámicas grupales y en diálogos estructurados, junto con la disposición de los tutores, favoreció la escucha en la comunicación.

Respecto a la estructura, las sesiones de los dos tutores observados fueron planeadas y estructuradas, se desarrollaron con un buen ritmo y hubo un cierre de la actividad. Aunque en ambas se fomentó la participación de los alumnos, en una se valoraron, integraron y relacionaron las aportaciones, y en la otra no.

En uno de los grupos, el tutor condujo la sesión: organizó el espacio, dio instrucciones sobre la dinámica, interactuó con los dos grupos, el de los niños y el de las niñas, ordenó los tiempos e hizo comentarios. La actividad conllevó mucho movimiento y propició la participación de los alumnos; se favoreció el intercambio entre ellos, en un clima de relación de cercanía, de apoyo y de escucha respetuosa por parte del tutor. El diálogo para analizar la dinámica estuvo muy nutrido. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo involucraba a los alumnos:

Tutora: Para ustedes, ¿qué es la convivencia en el aula? Los alumnos dan distintas respuestas como: Que todos se lleven muy bien a pesar de sus diferencias. La profesora parafrasea: Que todos se lleven bien, a pesar de todo lo que... Una alumna continúa: Que nadie nos faltemos al respeto para convivir mejor, y así, si alguien no me entiende, ayudarles. La maestra dice: Bien, y mueve la cabeza en sentido afirmativo.

Señala hacia otros alumnos y dice: *A ver, ustedes* (D1, 4 de diciembre de 2007).

El tutor permitió y alentó la expresión de los alumnos, lo que se puede apreciar en la longitud de la participación de una de las niñas:

Tutora: A ver, Patricia (quien tenía la mano levantada). La alumna dice: Sí, pienso lo que dijo Carlos, por ejemplo, es que a veces los hombres les dicen a las mujeres: “Es que haz esto”, o no, “es que tú eres mujer y no lo puedes hacer”, o igual las mujeres dicen: “No, es que no puedes hacer eso porque eres hombre”. Desde que estás chiquito, siempre te han dejando ese concepto de que los hombres no pueden trapear ni barrer, y que las mujeres no pueden trabajar, no hacen trabajo de hombre. ¿Por qué? Porque son mujeres. Y siempre ha sido ese concepto: hombres y mujeres separados. Los hombres se van a trabajar y las mujeres tienen que cuidar a los niños, siempre desde chiquitos han dejado ese concepto, es por eso que a veces, ya cuando crecemos, ya no queremos juntarnos con los hombres y los hombres con las mujeres, entonces siempre han dejado ese concepto (D1, 4 de diciembre de 2007).

En el otro grupo, a pesar de que las actividades estaban estructuradas y que había una planeación, la maestra escuchó las aportaciones en un clima de respeto y un trato personal hacia los alumnos, pero no las relacionó con los propósitos de la sesión.

En síntesis, en esta escuela hubo una mejoría en la estructuración de las sesiones, en su conducción y en la escucha, pero en uno de los grupos aún no había un diálogo y una valoración de las aportaciones de los alumnos.

Visto en conjunto, se puede apreciar que el objeto de innovación principal fue la planeación de las sesiones y una mejor estructuración de las actividades, excepto en la escuela C, en donde no se apreció cambio alguno, los tutores trabajaban de manera aislada y no existía ningún mecanismo de gestión de la innovación.

Tercera fase: incidir en la gestión de la innovación

En enero de 2008 se tuvo una reunión con los directores de las cuatro secundarias involucradas para informarles sobre el avance de la investigación y pedir su apoyo en las actividades que seguirían. Asistieron dos directores y dos subdirectores. Se les informó de los avances en la capacitación colaborativa de los tutores y de la importancia de la gestión directiva para el logro de los propósitos de la tutoría, y se les proporcionó una lista de actividades para el primer semestre de 2008. Todos se declararon interesados y se comprometieron a continuar apoyando el proyecto. El compromiso de apoyar la investigación y la intervención fue cumplido por todos.

Lo hecho en esta reunión no logró producir que se involucraran más los directores en la gestión de la innovación. En una de las escuelas, el director gestionaba de manera directa la implementación y modificación de la tutoría; en otra, se encargaba el subdirector, pero atendía más los asuntos administrativos; en una más, la encargada era una persona de servicios complementarios, con el apoyo del subdirector, y en la cuarta, no existía la gestión de la innovación. La respuesta fue pobre, pero en todas las secundarias se dieron las facilidades para llevar a cabo el proyecto.

Cuarta fase: de operador de un plan a gestor de aprendizajes

Después de haber registrado en video y analizado una sesión de tutoría de cada uno de los participantes, tras la segunda fase de la intervención, en febrero de 2008 se les dio retroalimentación *in situ* a los tutores y se analizaron de manera colaborativa los siguientes pasos, para continuar con la innovación de su práctica. Los énfasis fueron diversos, dependiendo del avance que tenían en cada una de las secundarias participantes. Uno de ellos fue la transición de estos actores educativos de operar un plan diseñado por la SEP, apropiado por ellos y objetivado en un plan, a centrarse en otros actores educativos: los alumnos, en concreto, en sus intereses, su visión de los temas que tratan y sus aprendizajes.

En este apartado se distinguen dos secciones, la primera se refiere a lo que se observó en los videos de las tutorías y el análisis colaborativo que se hizo con los tutores para producir la innovación deseada; el segundo da cuenta de los cambios producidos a partir de esa intervención.

Lo observado

Se observó una práctica de cada uno de los tutores participantes y se les ofreció esta información sistematizada para que fuera objeto de análisis colaborativo, junto con los investigadores, en cada una de las secundarias.

En la secundaria A, seguían un libro de tutoría: *Programa de acción tutorial para la educación secundaria obligatoria*, de José Miguel García Labiano, editorial CISPRAXIS, proporcionado en copia por el director. Dos de los tutores lo seguían al pie de la letra e incluso leían las preguntas tal como aparecen en el libro. La tercera también las seguía, pero elegía el orden e incorporaba situaciones problema de los alumnos. Utilizaban los ejercicios del libro debido a que no tenían tiempo para planear. Uno de los tutores manifestó tener dificultades para realizar los ejercicios y las dinámicas que se proponen en el libro. Atribuyó la dificultad más al desinterés e indisciplina de algunos alumnos que a su propia disposición ante la tutoría o a su desconocimiento de las dinámicas. Los tutores estaban contratados por 42 horas semanales y tenían 40 horas frente a grupo; asumían múltiples roles en el espacio de tutoría: tutor, asesor del grupo y organizador de campañas y actividades.

Dado que seguían los ejercicios que aparecen en el libro, se les planteó como interrogante: ¿De quién es la agenda de la tutoría: del tutor, del alumno, del autor del libro, de la dirección? A partir de esto, se quedaron con la inquietud de asumir un rol diferente y de no seguir el libro sino los intereses y la reacción de los alumnos ante los ejercicios, además de que podrían cuidar que en todas las sesiones hubiera unos minutos para hacer una conclusión o un cierre de las actividades.

En la secundaria B tenían un programa elaborado entre los tutores y el director; utilizaban un libro de tutoría, pero de acuerdo con su programa. A

partir de la observación de los videos, se evidenció que las clases estaban bien estructuradas, tenían contenido relevante para la formación de adolescentes y se desarrollaban en un clima de orden y disciplina. El objeto de innovación fue la planeación, pues parecía estar bien en la estructura, el contenido y el orden. Los tutores utilizaron el formato de planeación de las sesiones que se les proporcionó en el taller de capacitación del mes de noviembre, en forma de un cuadernillo que entregaban semana a semana al director para que revisara lo trabajado por cada uno. En él se observaron algunas indicaciones escritas de la misma. En esta secundaria sí se daba la gestión de la innovación. El trabajo, aunque había una encargada, se había hecho de manera colaborativa y se advertía disposición a compartir y a ayudarse. Estas prácticas planeadas y organizadas estaban centradas en los tutores como actores educativos.

A partir de esto, se analizó la posibilidad de centrarse en otros actores educativos: los alumnos, procurando escucharlos, que se involucraran, cuidando que no perdieran el interés, que anotaran sus reflexiones y llevaran un portafolios donde pudieran documentar aprendizajes y cambios en su manera de comprender algún tema. También se les recomendó enfatizar lo que decían los alumnos y no cerrar con su propias ideas, al margen de lo que los alumnos aportaran.

En la secundaria C, dada la improvisación, se les sugirió planear las sesiones, fijar un objetivo, diseñar actividades para alcanzarlo y realizar un cierre en donde se enfatizaran los aprendizajes o la consecución del objetivo al final de la sesión.

En la secundaria D había dos tutores, uno de ellos planeaba sus sesiones con una buena estructura y atendía a los alumnos, por lo que se le sugirió trabajar en que estos identificaran los nuevos aprendizajes de cada sesión y los fueran relacionando con los obtenidos en las sesiones previas, de manera que fueran estructurando el conocimiento obtenido a lo largo del ciclo escolar.

El otro tutor, a diferencia del año previo, ya tenía sus sesiones de tutoría estructuradas y mantenía la disciplina en el grupo, pero las preguntas que formulaba eran superficiales y pasaba de unas a otras sin retomarlas

ni profundizarlas; por ello, se le sugirió profundizar en las opiniones de los alumnos mediante nuevas preguntas y notar si se mantenían interesados en el tema. En síntesis, dado que ya había logrado darle una buena estructura a su clase y que podía mantener la disciplina, había que centrarse en los procesos de comunicación y escucha.

Los cambios

Después de esta retroalimentación, se volvieron a grabar las prácticas de todos los tutores, para ver si se habían modificado, y se les entregó el video para que pudieran analizar su propio desempeño.

En la cuarta fase, en la secundaria A se registraron dos sesiones estructuradas y completas, y otra incompleta y semiestructurada. Las temáticas se referían al ámbito de la convivencia: autoconocimiento y de los demás, reconocimiento de las diferencias y el respeto a ellas. Este fue un cambio importante en cuanto a la planeación, que en la etapa del diagnóstico estaba más centrada en los asuntos cotidianos de la escuela y de los grupos, con el énfasis puesto en resolver problemas de índole organizativa.

La conducción estuvo centrada en hacer actividades en relación con el tema en el que el protagonismo era de los tutores, aun cuando se incorporaban dinámicas o lecturas compartidas. La comunicación fue exhortativa y mostró un deseo de llegar con un mensaje a los alumnos en los grupos A1 y A2. Hubo evidencias de que los alumnos del grupo A2 tomaron conciencia de las diferencias y de la necesidad de respetar. En el grupo A3, la conducción, comunicación y clima de relación fue más convencional y de trámite, no obstante que el tutor se dirigía por su nombre a los alumnos y se acercaba a sus lugares para atenderlos.

Los cambios en la estructura y en las temáticas en los grupos A1 y A2 fueron discutidos en las entrevistas de retroalimentación y seguimiento después de la segunda fase; constituyeron un cambio importante en cuanto que, por la forma de organización de esta secundaria, los tutores asumían muchas tareas de apoyo a la organización y a la realización de eventos que no estaban relacionadas con los propósitos que la SEP le asigna a la función

de la tutoría. El hecho de que siguieran un libro hacía que en ocasiones se volviera una tarea mecánica, aunque se diera en un buen clima afectivo.

Por su parte, en la cuarta fase, en la secundaria B, los cambios principales fueron en relación con la comunicación: en B2 hubo manifestaciones de cambio en cuanto a la índole de las preguntas (aparecieron más preguntas mediacionales) y al ritmo de trabajo (mejoró y favoreció el trabajo individual). En B1, en un mejor manejo del tiempo y del ritmo de las actividades. El tutor B3 tuvo una sesión corta con una actividad que, si bien estaba anticipada, se realizó con corto tiempo y no quedó clara para los alumnos.

La tutoría en la secundaria B se había caracterizado por una planeación común, basada en un manual y guía de temas y recursos, lo que propiciaba una rutinización en la comunicación. Se discutió y analizó esto en la entrevista de retroalimentación. Se empezaron a observar cambios importantes en la comunicación de escucha en los tutores B1 y B3, aunque en buena medida prevalecía la comunicación basada en la comprensión de un texto, por ejemplo:

Una alumna lee: “son los cambios y cosas que queremos conseguir y lograr en la vida...”. *Muy bien, la siguiente.* Otra lee: “por qué lo haces, son los valores principios, motivaciones personales, debes tener en claro cuál es tu razón de actuar”. *Muy bien, la siguiente...* Después, comenta al grupo: *Fíjense, eso está muy importante, dice para qué estudian, ¿para qué trabajas o estudias?... a ver, la siguiente...* (B1, 25 de febrero de 2008).

Se puede notar cómo había participación de los alumnos, pero centrada en la lectura de un texto; el tutor guiaba la actividad y recalcaba lo que a su juicio era importante.

La conducción de las sesiones fue muy semejante en los tres tutores en las tres sesiones videograbadas: se centró en conducir actividades de acuerdo con lo que aparecía en el texto que seguían. Las variaciones observadas se dieron en el estilo de comunicación personal de cada uno. La conducción que se observó tenía ritmo y orden, pero también era incompleta, ya

que en la mayoría no había un cierre y, cuando lo había, era atropellado (de dos a cuatro minutos). Volvió a aparecer el tiempo de duración de las sesiones como una de las variables determinantes de la índole de la tutoría, tal como se expresó en el diagnóstico, no obstante que las sesiones se realizaron completas, con un promedio de 42 minutos, y solo una se acortó a 34 minutos.

En la secundaria C, las temáticas de las sesiones giraron sobre todo alrededor de asuntos disciplinares y administrativos relacionados con el aprovechamiento escolar. No hubo, estrictamente hablando, una planeación y estructuración de las sesiones. Fueron sesiones sin o con una brevísima introducción y sin cierre. El clima de trabajo se caracterizó por el desorden y ruido, o por una escucha pasiva.

El tiempo de las sesiones fue por debajo del esperado: en promedio, 32 de los 45 minutos que deberían ser; además, del tiempo que el tutor estuvo en el aula, no todo se dedicó al tema. Es decir, la duración neta de la tutoría fue muy corta, con sesiones de solo 25 minutos.

Todo el contexto, temáticas tratadas, forma de tratarlas y ambiente de los salones de clase mostraron un ambiente general de desorden, faltas de disciplina y dificultades para hacer un trabajo académico productivo. En una de las sesiones, una alumna gritó: “Maestro, sí vino el dormilón... ándale, perezoso, muévete” (C2, 7 de marzo de 2008). Hubo risas de unas alumnas y la sesión continuó sin que el tutor hiciera comentario alguno ante la falta de respeto.

Lo que cambió fue que los tutores presentaron un tema al inicio de las sesiones y declararon un objetivo. En el grupo C3, el tutor condujo una sesión en tres partes, aunque siguió privando un ambiente de desorden. “En el inicio de la sesión, las alumnas hablan, algunas están paradas; en general, no hay atención al tutor, que está diciendo: *El producto de hoy es...* El tutor llama la atención a una alumna: *¡Oye, me haces el favor de sentarte y de poner atención...!* (C3, 3 de marzo de 2008).

El patrón de sesiones incompletas continuó en cuanto al tiempo que se les debería dedicar. Se registró una mejoría en la planeación en C1 y C3,

pues establecieron un tema y objetivos, pero no tuvieron una anticipación en las actividades, la estructura y los recursos.

En cuanto a la secundaria D, en los dos grupos se observó un cambio en la conducción, en el clima de escucha y en la forma de comunicación de los tutores, en dirección de las recomendaciones que se les habían hecho en la sesión de retroalimentación entre la segunda y la tercera fase de la intervención.

En el trabajo del tutor D1 se pudo observar que los alumnos aportaban ideas, el tutor clarificaba y lograba que varios de ellos se involucraran en el análisis de una idea, como se puede ver en la siguiente transcripción:

La tutora: *Bien... ¿ustedes cómo entienden aquí el objetivo? Señala el pintarrón. Un alumno levanta la mano. A ver, Eduardo... Le señala con la mano, el alumno habla: Que cada persona tiene que aprender que él es uno solo, que no hay nadie igual como él, en lo individual, partiendo de la realidad.* Al término de su intervención, ella le dice: *Entonces, quiere decir que es auténtico, eh, ¿sí? es auténtico ¿sí?* Señala a una alumna y dice: *A ver... te escucho.* Ella dice: *Yo pienso que cada quien se siente propio, como es; hay personas que se consideran hermosas o bonitas, pero a la vez es malo considerarse feo o así, porque yo creo que todos somos únicos y siempre tenemos algo que nos hace diferentes a los demás, todos somos buenos para algo, aunque no lo reconozcamos, pero tenemos que buscar.* Mientras ella hablaba, se veían algunas manos que se alzaban. La tutora dice: *Somos diferentes, ¿verdad?* Señala a otro alumno con la mano: *Por favor...* Él comienza a hablar: *Yo pienso que es buscar esas causas que dice Carla en nosotros mismos.* La tutora le pregunta: *¿Y cuáles son las causas?* El alumno responde (D1, 11 de marzo de 2008).

En el otro grupo también se observó una comunicación fluida.

Los cambios en la conducción y en la escucha a los alumnos fueron características de los tutores D1 y D2. Estos se reforzaron con una buena planeación y estructuración de las sesiones.

En síntesis, en esta etapa, en la mayoría de los grupos se fue consolidando la planeación y la conducción de las sesiones; en algunos, el clima de grupo empezó a cambiar hacia uno de mayor escucha y atención, e incluso hasta un diálogo genuino entre tutor y alumno, en donde el tutor condujo hábilmente la sesión, por ejemplo, en D1.

Quinta fase: la necesidad replanteada

En abril de 2008, se realizó un taller para observar, analizar y retroalimentar los sesiones filmadas. Antes se entregó a cada uno de los tutores un DVD con la videograbación de su última sesión de tutoría y en el taller se analizaron a partir de una muestra intencionada, con un guión de observación diseñado de acuerdo con los aspectos más importantes propuestos y acordados por los tutores para intervenir sus prácticas: estructura de la sesión, comunicación e interacción y clima de grupo.

Se presentaron uno a uno los videos, los tutores tomaron nota en el formato con el esquema de análisis y al terminar se retroalimentó al tutor cuya práctica se había analizado en términos de estructura, interacción y comunicación, y clima de grupo. Se enfatizaron dos aspectos: ¿qué puedo aprender de lo observado? ¿qué puedo sugerir al tutor observado?

Los tutores de tres de las secundarias se mostraron involucrados en el análisis y la retroalimentación. Los de la secundaria C no quisieron que sus videos se analizaran, pues dijeron: “Nuestros videos no están como para verse”. Al final, se acercaron a los investigadores para decir que ya habiendo visto cómo diseñaban sus clases en las otras escuelas, ellos se iban con una mejor idea de lo que debían hacer.

Durante la sesión de análisis, en ocasiones había diferencias en los puntos de vista, por ejemplo, si se cumplió o no el objetivo de la sesión. Los tutores daban sus argumentos. La ventaja de los videos fue que permitían regresar a observar las escenas una y otra vez.

Los tutores hicieron sugerencias específicas a sus compañeros cuyos videos se analizaron, pero también reflexionaron sobre su propia práctica.

Ante el video de Carlos, Manuel comentó que después de verlo y habiendo visto el propio, consideraba que se llevaba muchas cosas para orientar su práctica, en especial en cuanto a fomentar que los alumnos desarrollaran un diálogo con más profundidad. Marcia comentó que le había sorprendido la manera en que se mediaba el diálogo, lo que guiaba a que las aportaciones de los alumnos fueran concretas, que dieran ejemplos propios y que aportaran sus propias opiniones, y que quizá un paso adicional sería fomentar la interdependencia entre los alumnos.

Los tutores valoraron esta manera de capacitación, pues al observar los videos de los otros aprendieron cómo cambiar su propio rol y, por ende, a mejorar su práctica. Se enfatizó trabajar en el cierre: que sintetizaran las ideas importantes y las conclusiones de cada sesión. En el trabajo se concluyó sobre la importancia de: planear las sesiones, darles una buena estructura; animar la participación de los alumnos y que el diálogo fuera sobre sus opiniones acerca de temas que a ellos les interesaran; profundizar en los temas, que no se quedaran solo con la primera respuesta de los alumnos, y un cierre de las sesiones, para señalar lo central del trabajo. Se evidenció, así, el desplazamiento del objeto de la innovación de la planeación a la participación y al diálogo con los alumnos, se pasó del plano individual al social cuando afirmaron: “No hay que seguir tanto el guión sino el interés de los alumnos”. Al parecer, hasta este punto les quedó claro a los de la secundaria C lo que había que hacer en la tutoría.

Después de la capacitación se grabó una nueva sesión de cada tutor para dar cuenta de los cambios ocurridos.

En la secundaria A, después de la cuarta fase se observaron en los grupos A1 y A2 importantes cambios en la conducción y en la comunicación, debido a la introducción de otras actividades, una dinámica y una lectura relacionadas con el tema. A la vez, se observó mejor estructuración y balance en las partes de las sesiones. En el grupo A1, la comunicación se desplazó hacia los alumnos a instancias del tutor, que insistió en que no le hablaran a él sino al grupo:

El tutor pregunta: *¿Qué les llamó la atención de esas preguntas? Lo que quieran... ¿Alguien quiere iniciar?* Algunos alumnos responden. El tutor, señalando a una alumna que está participando, le dice: *A ver, hija, a tus compañeros, ¿no? Aunque esté yo, ¿no? A tus compañeros, pláticales* (A1, 8 de abril de 2008).

Ante esto, se incrementó la participación, al punto de que se generó un interés tal que los alumnos no dejaron la actividad al sonar el timbre para terminar la clase.

El trato del profesor fue afectuoso: una alumna levantó la mano y el tutor le dijo: “A ver, hija”, la alumna que tenía la mano levantada respondió: “Pues que muchos, en la primera pregunta de qué queríamos ser, a mí me llamó mucho la atención que muchos decían que millonario, porque para mí, el dinero no da la felicidad...” El tutor aprobó: “Okay. ¡Qué bonito! ¿No? A ver, ¿alguien más que le haya llamado la atención algo? A ver, hijo (y señaló a otro alumno), ¿a ti qué te llamó la atención de esas dos preguntas?”.

Tanto la planeación de las actividades como las temáticas estuvieron más relacionadas con los propósitos de la tutoría. Se fueron disminuyendo los temas emergentes que respondían a necesidades organizativas o de otros asuntos de la secundaria.

En la secundaria B, después de la cuarta fase se observó un cambio importante en la conducción de las sesiones en los grupos B1 y B3, que se realizaron con mejor ritmo y sin atropellamiento. Esto favoreció un mejor clima de comunicación y participación; no obstante que la participación fue a petición de los tutores, esta pareció ser satisfactoria para los alumnos, lo que hace pensar en la hipótesis de la reproducción de una actuación que es parte de la cultura cotidiana de un salón de clases:

Tutora: *¿Alguien de ustedes gusta leer fuerte para compartirle a sus compañeros?* Una alumna lee: “*Debemos estar siempre seguros de lo que queremos lograr y no descansar hasta haber cumplido nuestras metas, por ejemplo, cuando vamos a estudiar debemos luchar por concluir nuestros estudios y así llegar a ser unas personas preparadas y con*

unos buenos trabajos”... Tutora: Muy bien, ¿tú que opinas, Antonio, de este cartel? ¿Qué te parece? (B2, 7 de abril de 2007).

La planeación, el tema, el contenido, el objetivo y las actividades de las sesiones se siguieron basando en el libro de tutoría. Esta planeación fue común y compartida entre los tutores.

El hecho de tener sesiones muy estructuradas junto con el tiempo corto de que disponían para realizar las actividades deseadas, hizo más relevante el cambio observado. La conducción en los grupos B1 y B3 se siguió consolidando en dirección de una mejora. Esta modificación es importante porque representa una transformación de las formas aprendidas y practicadas por los tutores como docentes por muchos años.

En la secundaria C, después de la cuarta fase, hubo un cambio muy significativo en la práctica de la tutoría del grupo C1. Los elementos que se observaron fueron modelados y aportados por otros tutores en el taller y este tutor logró hacer un cambio abrupto en su práctica, pues pasó de sesiones sin planeación, en las que no involucraba a los alumnos, a una en que traía un tema planeado, una dinámica, e involucró a los alumnos. En el minuto cinco de la sesión el tutor dijo:

Bien, me anotan “la libertad”, el título se va a llamar “la libertad”, y vamos a seguir al pie de la letra todas las indicaciones, anotamos entonces como título “libertad”.... Se escucha ruido en el exterior del aula, como varios alumnos en el patio gritando. Los alumnos anotan en su cuaderno. El tutor: ...libertad, punto y a parte, vamos a anotar primero lo que es libertad y luego vamos a hacer una actividad, que quiero que todos participen... (C1, 15 abril de 2008).

En los otros dos grupos, a pesar de que participaron en el mismo taller, no hubo cambios.

En la secundaria D, solo se pudo observar a uno de los tutores participantes, pues el otro tuvo una actividad diferente.

El tutor D1 mostró un cambio marcado hacia una construcción de significados a partir de las participaciones de los alumnos, con una dinámica en la que la mediación y la conducción del tutor jugaron un papel central para convertir en protagonistas de la práctica a los alumnos. La participación de los alumnos fue muy alta y el tutor tuvo pocas intervenciones, que básicamente sirvieron para mantener el diálogo, como se puede ver en el siguiente extracto de la transcripción:

La tutora pregunta: *¿Qué es la amistad para ustedes?* Los alumnos levantan la mano, muchos quieren hablar. Uno de ellos dice: *Alguien en quien puedes confiar.* La profesora le pregunta: *¿Y tú, cómo manejas la amistad con tus amigos?* El alumno responde: *Juego con ellos.* La tutora parafrasea: *Jugando, ¿y para qué te sirve el juego en lo que viene siendo la amistad?* El alumno contesta: *Para convivir.* La tutora pregunta al grupo: *¿Y creen ustedes que es importante convivir para la amistad?* Varios alumnos contestan a coro: *Sí.* Entonces, la profesora, dirigiéndose a una alumna: *¿Y por qué, Atziri?* Atziri contesta: *Porque tú no puedes estar sola, necesitas de la compañía de los demás para que te aconsejen, para que te sientas de la parte de que tú eres importante y tengas una autoestima más alta.* Otro alumno, que tenía la mano levantada, agrega: *También un buen amigo es alguien que te da buenos consejos y siempre trata de animarte cuando estás triste y te sientes mal.* La maestra le pregunta: *¿Siempre tus amigos te han ayudado, has sentido tú que esas amistades te han ayudado a salir adelante?* Y así continúa el diálogo, con la participación mayoritaria de los alumnos (D1, 8 de abril de 2008).

En esta secundaria se dio el cambio más marcado en el manejo de la tutoría.

En esta etapa se observó que los principales cambios fueron en la conducción de las sesiones para escuchar y dialogar con los alumnos, dado que previamente habían resuelto asuntos de planeación y estructura de las sesiones.

La percepción de los actores después de la intervención

Los alumnos, que son los beneficiarios de la tutoría, la seguían apreciando en gran medida (85%) y además la consideraban útil (95%). No hubo una diferencia en su valoración respecto a la que hacían antes de este trabajo de innovación.

Solo uno de los directores que interactuaba con los tutores y supervisaba esta actividad reconoció cambios en la práctica de la tutoría. Los otros, dado que no se involucraron en el proceso, no tuvieron manera de darse cuenta de si había habido o no un cambio.

Los tutores apreciaron un cambio en diversas dimensiones de su práctica: en la planeación, la conducción y, sobre todo, en lo afectivo y en la escucha a los alumnos, lo que muestra cómo atendieron diversos planos y objetos de innovación, aunque describieron un cambio mayor al que se observó en su práctica.

Aunque los profesores no tutores afirmaron que había beneficios derivados de la tutoría, la mayoría no los pudo identificar de manera concreta, excepto dos de ellos: uno dijo que la tutoría les daba a los alumnos una visión de largo plazo y otro narró cómo a través de la acción tutorial se pudo ayudar a un alumno a mejorar su desempeño y a “salvar el año”.

Al inicio, solo los alumnos percibían un impacto positivo de la tutoría en su formación. Tras la intervención, también los tutores encontraban un impacto positivo en sus alumnos, pero además la mayoría consideró que su práctica se había modificado.

Reforma e innovación: un modelo para la innovación colaborativa

En el presente proyecto de intervención, los tutores adoptaban para la tutoría, a partir de su modelo cultural compartido, el mismo método pedagógico utilizado en sus clases: informar, exhortar, formular preguntas retóricas y con respuesta esperada. Consideraban parte de su rol controlar la disciplina y tomar al grupo como conglomerado, sin prestar atención a los procesos individuales. Por otra parte, en su modelo cultural pedagógico no existía la

planeación, el trabajo colegiado, ni la rendición de cuentas. Solo uno de los tutores tenía un modelo cultural diferente, centrado en dinámicas grupales, proveniente de su profesión como trabajador social.

Las directrices de la SEP, presentadas a los tutores a través de un curso de capacitación en cascada, no dejaron claros los objetivos que se persiguen en la tutoría, los ámbitos en que se debería trabajar, ni la manera de dar cuenta del progreso de los alumnos. Tampoco les quedó claro qué contenidos o procesos se debían abordar, por lo que algunos tutores empezaron a reproducir ejercicios de relajación como los que habían utilizado en el curso de capacitación o a exponer información sobre distintos valores. Uno de los tutores había adoptado como estructura la lista de valores del mes de un calendario de la SEP. Por otra parte, causaba conflicto que la tutoría no se evaluara, pues dentro del modelo pedagógico de los tutores estaba la evaluación como medio para el control de la conducta.

En la interacción entre el modelo pedagógico previo de los tutores y la información recibida durante la capacitación, se fue conformando su modelo cultural de la tutoría, que se constituyó como una visión marcadamente diferente a lo que propone la SEP. Mientras que la SEP propone un modelo de acompañamiento grupal y preventivo que trabaje los ámbitos de: inserción de los alumnos en la dinámica de la escuela, seguimiento al proceso académico, la convivencia y la orientación académica y para la vida, los tutores tenían en mente un enfoque individual y correctivo, en que debían dar seguimiento a los alumnos problema.

Los escenarios reales e imaginarios que surgen del modelo cultural de la tutoría

Ante este modelo cultural de la tutoría, los profesores habilitados como tutores tenían un conjunto de escenarios imaginarios y, de manera contrapuesta, uno de escenarios reales. El primero surgía de lo que creían que debía ser la tutoría y el segundo de su modelo pedagógico previo, salpicado de algunas ideas adicionales.

Los escenarios imaginarios incluían visitas domiciliarias para hablar con los padres de los alumnos, citas a los padres para darles asesoría sobre resolución de conflictos familiares, sobre afecto y atención a los adolescentes, y también incluían entrevistas individuales y aplicación de pruebas a los alumnos, para conocer su problemática personal, familiar y de aprendizaje, y darles orientación para su resolución.

Estos escenarios requerían, por una parte, espacios físicos con que las secundarias no cuentan, donde pudieran tener estas entrevistas, evaluaciones y asesorías; por otra, tiempo suficiente para estas entrevistas individuales con alumnos y padres de familia, además de las visitas domiciliarias. Los escenarios eran imposibles de construir, dado que muchos de los profesores tenían 40, de sus 42 horas contratadas, de clases frente al grupo.

Un requerimiento adicional para los escenarios imaginados era la preparación en el ámbito de la psicología y del trabajo social, para dar una orientación profesional apropiada, situación ante la cual los tutores se sentían con habilidades insuficientes.

Los escenarios imaginados estaban en relación con lo que los tutores tenían en mente como causa de las dificultades escolares de los alumnos: la familia. Al buscar solucionar los asuntos que estaban fuera de su ámbito de influencia y responsabilidad, dejaban fuera lo que le correspondía a la escuela: la educación de los jóvenes.

En un intento por construir escenarios cercanos a lo imaginado, en una secundaria idearon llevar un expediente por cada alumno, donde anotaron datos como talla, peso, enfermedades, nivel socioeconómico, educación de los padres, si los padres estaban divorciados, etc, y el director sugirió la clasificación de los expedientes en carpetas de colores para identificar el grado de riesgo de cada uno.

En otra escuela empezaron a citar a los padres de los alumnos “problema”, a indagar acerca de la dinámica de la familia y a tratar de orientar. Ahí descubrieron la enorme complejidad de la tarea y surgió el interés, no concretado, de prepararse en ese ámbito.

El resto de los escenarios fue más cercano al modelo cultural pedagógico con que por lo general operaban en sus clases: exposición de sus ideas sobre

los valores, exhortaciones al buen comportamiento, dictado de preceptos sobre el ambiente en que se debía estudiar, cómo leer, etc, todo esto de manera declarativa. Otros escenarios diferentes eran ejercicios de relajación, aprendidos por los tutores en el curso de capacitación, o dinámicas grupales implementadas por una trabajadora social.

El modelo de innovación

Los modelos culturales determinan el número y tipo de escenarios posibles, y son tan familiares que, como señalan Ronald Gallimore y Claude Goldenberg, “con frecuencia son invisibles y pasan desapercibidos para quienes los tienen” (2001: 47).

Para transformar los modelos culturales, es necesario construir nuevos escenarios, pues en ellos se crea y recrea la cultura. Michael Fullan (2000b) utiliza el término de reculturación como una manera de cambiar normas, conductas, lenguaje, expectativas y maneras en que interactúa la gente que trabaja en las escuelas. En este caso, los investigadores construyeron nuevos escenarios de participación para los tutores, con la intención de producir cambios en su modelo cultural.

Estos cambios se dieron en diferentes medidas entre los tutores; como consecuencia, se modificó su modelo cultural de manera incipiente y lo empezaron a contrastar con el expresado u operado por el resto de los tutores.

Los escenarios creados para la modificación de los modelos culturales incluyeron los siguientes elementos:

- Reflejo.
- Información.
- Capacitación.
- Retroalimentación.
- Exposición a prácticas diversas.
- Acompañamiento.
- Trabajo colaborativo.

Reflejo se refirió a mostrarles sus propias prácticas de tutoría en un diagnóstico elaborado a partir de la información recolectada en todas las secundarias participantes: se trató de una evaluación cualitativa y un contraste con los planteamientos de la SEP que habían dado origen a este espacio curricular. El interés de la intervención estuvo puesto en el desarrollo de los profesores pues, como señala Sarason: “El objeto inicial del cambio no son los alumnos, el salón o el sistema; son las actitudes y concepciones de los educadores” (1995: 84).

Ante el desconocimiento que privaba entre los tutores, se les proporcionó información acerca de los objetivos de la tutoría según la SEP y se les presentó el fundamento teórico que sustenta al programa, pues solo se podrían involucrar en el proceso de innovación de su práctica si le encontraban sentido a la actividad. Para Fullan, el cambio implica que los profesores se apropien de las metas, que participen y le encuentren sentido. La apropiación no se da a través de técnicas sino de la interacción (Sparks, 2003).

También se les capacitó en aspectos que los tutores identificaron como necesidades y que en este trabajo se denominan objetos de innovación: planeación flexible, diseño de sesiones de tutoría y conducción de la misma, que incluyera la participación activa de los alumnos y la escucha por parte del tutor. Hay evidencias de que el desarrollo continuo de las capacidades profesionales de los profesores es una característica de las escuelas innovadoras; “estas capacidades incrementadas están tanto en términos de saber cómo (expansión de habilidades y conocimientos) e indagación (compartir y procesar información)” (Wohlstetter, citado por Fullan, 1995: 232).

La intervención incluyó retroalimentación específica acerca de su desempeño, pues se consideró que esta era una manera de ayudarlos a reflexionar sobre su práctica de la tutoría. La retroalimentación, aunque individual, se hizo en un marco de trabajo colegiado, porque la idea fue involucrar a todos los tutores en la reflexión de la práctica, pues, como afirma Fullan (2002), ya se contaba con evidencia fuerte de que las culturas colaborativas hacen una diferencia tanto en el aprendizaje de los profesores como en el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, se llevó a cabo la observación de las prácticas de los tutores de otras escuelas y la búsqueda colectiva de maneras de mejorarlas. Las personas aprenden mejor de sus compañeros de actividad, de las personas que les llevan ventaja en el camino (Fullan, 2006). Se buscó que se fuera creando un sentido de comunidad en que las interacciones tuvieran un propósito, pues diversas investigaciones muestran que esa es una buena estrategia para lograr un cambio en la conducta de los docentes (Fullan, 2006).

La intervención fue colaborativa y se buscó que los tutores participaran de manera activa, debido a la convicción de que cuando las opiniones de los docentes son tomadas en cuenta, estos empiezan a experimentar con nuevos roles, incluyendo el trabajo colaborativo (Bryk, Thum, Easton y Lupescu, citados por Fullan y Watson, 2000: 457).

El trabajo colaborativo se entendió como la construcción conjunta de significados y actividades que fuesen potencialmente capaces de orientar la intervención docente, en cuanto a reconocimiento de procesos e impulso al desarrollo de los aspectos específicos que se pretendía innovar.

Como las secundarias no contaban con una estructura que proveyera de oportunidades para que los tutores interactuaran, esta se creó a través de escenarios de actividad para la reflexión de la tutoría, tanto al interior de la escuela como en reuniones fuera de ella, donde participaban los tutores de todas las secundarias participantes.

Para mejorar las prácticas escolares que inciden en el aprendizaje, es necesaria la reculturación, definida como: “el proceso de desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en la escuela, por ejemplo, ir de una situación de atención limitada a la pedagogía y la evaluación, a una donde los profesores y otros, de manera rutinaria, se enfocan en estos asuntos y producen mejoría” (Fullan, 2000a: 582). De esta manera, los profesores pasan del trabajo celular al colaborativo.

Las escuelas que producen cambios forman comunidades profesionales de aprendizaje que se centran en el trabajo de los alumnos y cambian su práctica pedagógica para obtener mejores resultados (Fullan y Watson, 2000).

De manera esquemática, la intervención se vería así: existe un modelo cultural en los tutores; se da el proceso de intervención como una reculturación, que tiene como finalidad transformar este modelo, y se termina con uno modificado, que genera nuevos escenarios de actividad. Este proceso es recurrente y, si lo adoptara una escuela, podría mantener continuamente actualizados a los tutores, es decir, se trataría de tener un modelo cultural en continua evolución (véase la gráfica 1).

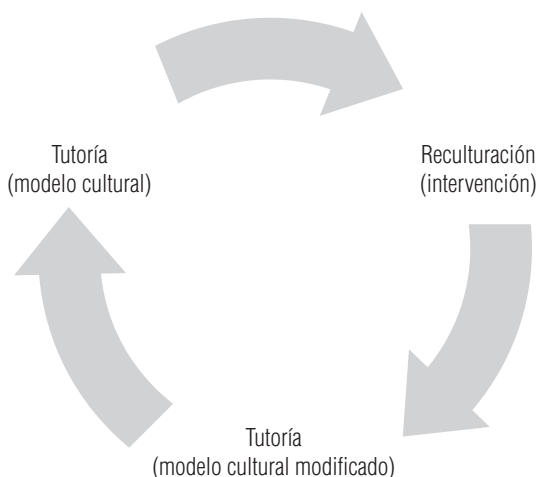
El proceso de reculturación utiliza un conjunto de escenarios de actividad que tienen la finalidad de transformar el modelo cultural de los tutores. No se trata solo de informarles sino que los escenarios incluyen observación, retroalimentación y capacitación, entre otros elementos.

Después de la intervención, el modelo cultural que los tutores tenían sobre la tutoría fue modificado y, como consecuencia, generaron escenarios de actividad diferentes. Valga aclarar que la magnitud de las diferencias no fue la misma entre los diversos tutores; incluso, en dos de los casos este movimiento pareció no darse fuera de su discurso. La gráfica 2 muestra algunos de los elementos del modelo cultural de los tutores ya modificado, sin que esto signifique que no sigan operando muchos de los elementos del modelo previo.

Aunque se puede decir que la aplicación del modelo fue exitosa, debido a que se logró transformar, en alguna medida y de manera incipiente, la práctica de la tutoría y el modelo cultural con el que operaban los actores educativos-tutores, es necesario aclarar que el proceso de intervención duró seis meses, por lo que los cambios producidos son aún frágiles y no existe la certeza de que se mantengan. Sin embargo, el modelo tiene utilidad, pues presenta una manera en que se pueden producir cambios en los modelos culturales de los actores educativos.

Una de las razones que podrían impedir que los cambios incipientes se mantengan, es que no existen ciertas condiciones, por ejemplo, la de gestión pedagógica, que aparece solo en dos de las cuatro escuelas (en una asumida por el director y en otra, por una de las tutoras, que goza de reconocimiento profesional en la secundaria). Fullan (2006) ha señalado que

Gráfica 1. Intervención de tutoría en un modelo cultural

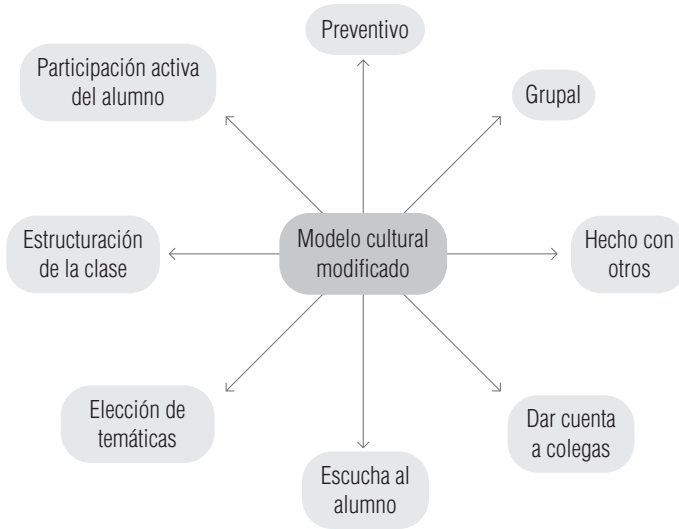


una de las condiciones para que los cambios se sostengan es la presencia de un liderazgo.

En las secundarias analizadas se encontró la gran dificultad de que el tiempo de los profesores estaba saturado de actividades de docencia, lo que dificultaba el trabajo colegiado y colaborativo, por lo que habría que revisar los procesos de gestión. Wohlstetter también observó, en otros escenarios escolares, que en la búsqueda de producir cambios se agregan muchas actividades a un día totalmente lleno (citado por Fullan, 1995).

La propuesta es que este modelo se opere desde las secundarias y se provea a los tutores de un tiempo para informarse, pensar, fijar metas y evaluar sus acciones en el espacio curricular de la tutoría. Videograbar y analizar algunas de las sesiones sería un excelente medio para aprender de lo que alguien hace y, quien hizo, de la retroalimentación de sus compañeros. También resultaría valioso que en sesiones de trabajo estructuradas compartieran su visión de la tutoría con tutores de otras secundarias. El centro debería

Gráfica 2. Cambios en el modelo cultural después de una intervención de tutoría



estar en el trabajo colegiado y el desarrollo profesional como claves para el cambio.

El modelo serviría para modificar no solo la práctica de la tutoría sino muchas de las prácticas pedagógicas en las secundarias, pues, en buena medida, la tutoría muestra las mismas dificultades que el resto de las asignaturas.

Conclusiones

1. La decisión de incluir la tutoría en el currículum de las secundarias fue con un mínimo de apoyos para su implementación y sin tomar en cuenta las características de la cultura de cada una de las escuelas.
2. Las secundarias asumieron la tarea de maneras muy diversas, dependiendo de cómo la habían entendido, de los recursos humanos con que contaban y de la organización administrativa y cultural de cada una.

3. En general, no fue comprendida la intención planteada por la SEP, ni se consideraron los ámbitos que se deberían atender en las sesiones de tutoría.
4. Analizar la inclusión de este aspecto de la reforma de la secundaria desde el marco de los modelos culturales, permite determinar el modelo cultural presente y dar cuenta de sus transformaciones.
5. Los lineamientos generales en una reforma son insuficientes, es necesario atender los aspectos micro, la manera precisa en que se implementan, para que se puedan alcanzar los objetivos planteados.
6. El concepto de reculturación fue útil para diseñar una intervención para la innovación colaborativa de la tutoría.
7. Es necesario que dentro del trabajo de profesionalización de los docentes se incluya la función de tutoría.
8. Dentro del ritmo de trabajo de las secundarias es posible generar espacios de trabajo colaborativo, en donde los tutores expliciten y resignifiquen de manera colegiada su práctica. Habría que aclarar en este aspecto que para tener estos espacios los tutores tuvieron que desatender a sus grupos, así que en las condiciones actuales de las secundarias públicas estará permanentemente el dilema de si se intenta profesionalizar a los docentes, aunque ello implique que se reste ese tiempo a la atención a los alumnos.
9. La dirección de las secundarias juega un papel clave para permitir y animar el trabajo colegiado de los tutores.
10. Los tutores se motivan cuando participan en un grupo colegiado que incluye docentes de otras instituciones educativas diferentes a las suyas.